

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт психологии  
Кафедра психологии образования

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование

Направленность «Психология семьи и семейное консультирование»

ВКР допущена к защите  
зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
(подпись) Н.Н. Васягина  
\_\_\_\_\_ 2019 г.

Руководитель ОПОП:  
\_\_\_\_\_  
(подпись) Н.Н. Васягина

Исполнитель:  
Гутман Юлия Эдуардовна,  
студент ПСС-1701 группы  
\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель:  
Адушкина Ксения  
Валерьевна,  
к.п.н., доцент кафедры  
психологии образования  
\_\_\_\_\_  
(подпись)

Екатеринбург 2019

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретический аспект исследования коммуникативной компетентности дошкольников .....</b>	<b>8</b>
1.1 Исследование коммуникативной компетентности зарубежными и отечественными психологами .....	8
1.2 Особенности развития коммуникативной компетентности дошкольников .....	13
1.3 Модель развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи .....	18
<b>Выводы по первой главе .....</b>	<b>28</b>
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию коммуникативной компетентности у дошкольников в условиях семьи ..</b>	<b>30</b>
2.1. Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики .....	30
2.2. Программа развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи .....	44
2.3 Анализ результатов после реализации программы по развитию коммуникативной компетентности детей в условиях семьи .....	50
<b>Выводы по второй главе .....</b>	<b>57</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>59</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>63</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>69</b>

## **Введение**

На современном этапе развития общества происходят достаточно значимые социальные и экономические преобразования, требующие от человека развитых коммуникативных навыков. Все больше в последнее время обращают внимание на умение устанавливать контакты, вступать в диалог, поддерживать и вести его, выражать свои мысли, эмоции и чувства, ориентироваться в ситуациях общения и регулировать собственное речевое поведение, то есть на коммуникативную компетентность как составляющую успешной социализации личности в обществе.

Согласно исследованиям (Н. Н. Авдеева, И. В. Дубровина М. И. Лисина, А. Г. Рузская, С. Ю. Мещерякова) общение имеет решающее значение для развития познавательной сферы, для эмоционального благополучия человека и для познания себя и познания законов взаимоотношений между людьми [45, с.8].

Психолого-педагогические аспекты коммуникативной компетентности раскрываются в исследованиях Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жуковой, Т.А. Кривченко, Е.А. Лещинской, О.И. Муравьевой, В.М. Пахарева, Л.А. Петровской, где описывают, что развитие коммуникативной компетентности особо значимо в период дошкольного возраста, ведь именно на данном возрастном этапе социальное окружение ребенка расширяется [45, с.23]. Для ребенка актуальным становится взаимодействие не только с близкими, но и с другими детьми, сверстниками.

В концепции федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из главных задач, которая должна быть решена в дошкольном детстве, способствующая обеспечению гармоничного целостного развития ребенка, является развитие коммуникативной компетентности, то есть формирование способности к сотрудничеству, умение понимать разные мнения и ожидания, ставить цель общения и добиваться результата, умение договариваться и использовать различные стратегии решения конфликтных ситуаций.

Однако, развитие коммуникативной компетентности обходит стороной тех детей, которые не ходят в детское учреждение на постоянной основе. Общение детей воспринимается как само собой разумеющееся. Вопрос о том, как именно обеспечить развитие коммуникативной компетентности редко привлекает внимание родителей.

Проблема развития коммуникативной компетентности поднимается как зарубежными (Дж. Берч, Ш. Дери, Дж. Каллаган, Дж. Равен, Н. Хомский, Х.-Г. Хофман, Д. Шон), так и отечественными (А.П. Воронова, Б.М. Гриншпун, О.В. Защирина, Т.А. Нилова, О.С. Павлова, В.И. Селиверстов, Н.М. Юрьева) учеными. Они отмечают, что в настоящее время общение детей дошкольного возраста, особенно за пределами ДООУ, строится спонтанно [45, с.15].

В современном обществе детям все менее доступно свободное общение со сверстниками. Детей в семье редко специально обучают, показывают, как правильно, как эффективно общаться со сверстниками, на какие нормы и ценности общения ориентироваться. Практика показывает, что наибольшие трудности ребенок старшего дошкольного возраста испытывает именно в сфере общения и взаимодействия со сверстниками. Это проявляется в повышенной тревожности, агрессии, неумении договориться, видеть особенности сверстника, невозможности осуществлять совместную деятельность, несформированности ценностных ориентаций.

Тревожным сигналом является и тот факт, что большое количество дошкольников реальному общению и совместной игре со сверстниками предпочитают общение с компьютером. Исследования показывают, что 40 % современных дошкольников на вопрос «В какие игры ты любишь больше всего играть?» отвечают, что предпочитают компьютерные игры [45, с.3].

Признавая теоретическую разработанность в сфере коммуникативной компетентности в целом, и большое значение ее развития в дошкольном учреждении, мы обращаем внимание на отсутствие обоснованных программ по развитию коммуникативной компетентности старших дошкольников в

условиях семьи. Так как не все дети могут посещать детское учреждение на постоянной основе, в связи с частыми болезнями, то и общение со сверстниками чаще выпадет из графика дошкольника. И поэтому коммуникативная деятельность, являясь в дошкольном возрасте одной из значимых, не будучи целенаправленно формируема в условиях семьи, существенно затрудняет социальную адаптацию ребёнка в среде сверстников и социуме в целом.

Таким образом, в современном состоянии вопроса сложилось противоречие: между реальной необходимостью развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи, и не разработанностью в психолого-педагогической науке модели, то есть целостного представления об этом развитии.

Потребности практики в научно обоснованных подходах к направлениям и педагогическим условиям социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в семье и низкой степенью разработанности этой темы в теории дошкольного образования обусловили выбор **проблемы** нашего исследования: создание эффективной модели развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи.

**Цель исследования:** разработать модель развития коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи

**Объект исследования:** коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников.

В основу проводимого исследования положена **гипотеза:** развитие коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если организовать психологическое сопровождение в условиях семьи посредством созданной на основе теоретического анализа модели.

### **Задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и раскрыть сущность понятий «компетентность», «коммуникативная компетентность».
2. Определить особенности развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи.
3. Разработать модель развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи.
4. Разработать и апробировать программу развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи.
5. Проследить динамику изменения уровня коммуникативной компетентности в процессе экспериментальной работы и проанализировать полученные результаты.

### **Методологической основой** исследования стали:

- системный и деятельностный подходы (К.А. Абульханова, Л.С. Выготский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- компетентностный подход (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской),
- личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. ' Давыдов, Г.А. Цукерман)

Теоретической основой исследования являются:

- теория развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн),
- теория воспитывающей и обучающей среды (Б.М. Бим Бад, К.Н. Вентцель, Г.В. Лейбниц, М. Монтессори, С.Т. Шацкий),
- психологии общения (Г.М. Андреева, М. Аргайл, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, Е.И. Пассов);

- теория развития личности в общении (Л.И. Божович, Л.П. Боева, В.А. Герт, Л.М. Кустов, М.И. Рожков);

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Изучение и анализ литературных источников по проблеме исследования, моделирование;
2. Тестирование, формирующий эксперимент;
3. Математическая и статистическая обработка результатов исследования;
4. Методы графического представления полученных данных.

**Методики:** Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей, Экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска», Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина».

**Новизна исследования:** на основании системно-деятельностного и компетентностного подходов, анализа практики современного дошкольного образования создана модель развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи, предполагающая целостную структурированную программу работы психолога с родителями с учетом целенаправленного развития у детей всех компонентов коммуникативной компетентности.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что разработанная модель и программа может быть использована в образовательных учреждениях педагогами-психологами для развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, содержит библиографию из 53 наименований. Объем работы составляет 105 страниц.

# **Глава 1. Теоретический аспект исследования коммуникативной компетентности дошкольников**

## **1.1 Исследование коммуникативной компетентности зарубежными и отечественными психологами**

Впервые понятие «коммуникативная компетентность» было введено этнолингвистом Д. Хаймсом. Он определил его как внутреннее знание ситуационной уместности языка, как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности. Одним из первых ученых в России, который использовал понятие коммуникативной компетентности в области социальной психологии, стал А. А. Бодалев[34, с.198]. Он рассматривал этот термин как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии знаний, умений и навыков. В современном энциклопедическом словаре коммуникативная компетентность — это умение решать задачи общения, реализовать цели общения посредством данного языка. А в Толковом словаре обществоведческих терминов Н.Е. Яценко трактует значение коммуникативной компетентности как подготовленность человека к культурному общению с другими[6, с.78].

Зарубежные исследовательские школы можно разделить на две большие группы: необихевиоризм, неофрейдизм и гуманистическая психология[7, с.83].

Представители первой (А. Бандура, Э. Берн, Д. Тибо, И. Миллер, Д. Хоманс, В. Байон, В. Штуц) сводят общение только к его поведенческой стороне и рассматривают коммуникативную компетентность как единство техники общения и эмпатических способностей[40, с.33].

Для представителей второй группы (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Бенине, Г. Шеппард, Я.Л. Морено) коммуникативная компетентность - это внутренняя система ценностей личности, которая необходима для воспроизведения ситуации и для творческого ее изменения[16, с.225].



В целом коммуникативная компетентность в зарубежной науке трактуется как некоторая сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями[11, с.33].

Рассматривая отечественных психологов, можно выделить 4 группы, по которым распределились авторы, изучая понятие «коммуникативная компетентность».

В первую группу входят авторы, считая коммуникативную компетентность как отдельную характеристику личности (Л.А. Петровская, Л.Д. Столяренко М.Н. Вятютнев).

Л.А. Петровская определяет понятие как умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения[26, с.13].

Более простое и понятное определение дал Л.Д. Столяренко, он говорил, что коммуникативная компетентность представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Ученые, которые считают коммуникативную компетентность как часть более широкого понятия, входят во вторую группу(В.Н. Куница, Казарцева Е. Ю. Гениева, Арцишевская Е.В).

Так, О.М. Казарцева утверждает, что «коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения.

В.Н. Куница определяют коммуникативную компетентность как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, воспитанность.

В третью группу входят научные исследователи, которые считают коммуникативную компетентность как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно (Ю.М. Жуков, Е.А. Климов, Л.М. Митина).

Ю.М. Жуков дает следующее определение: «Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми». Она рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия, а также, как психологическая характеристика личности, которая проявляется в общении с людьми [13, с.2].

По мнению Е.А. Климova, коммуникативная компетентность является компонентом психологической культуры человека, предполагающей освоение им системы знаний в области научной психологии, понимание особенностей психики (своей и окружающих людей) и их использование в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности.

Авторы, находящийся в четвертой группе, рассматривают коммуникативную компетенцию как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов, Хазанова, Бим, Андреева М.К. Кабардов Г.А. Ковалева).

М.К. Кабардов расшифровывает это понятие следующим образом: - «В коммуникативную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что в свою очередь, предполагает усвоение этно – и социально – психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение правилами вежливости и другими нормами поведения».

Под коммуникативной компетентностью Ю. Н. Емельянов понимает «уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в

рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе» [26, с.14].

Вообще, коммуникативная компетентность – категория, которая является предметом исследований, как психологов, так и педагогов. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин считали общение важным условием в развитии ребенка, а также главной причиной в формировании личности, главным образом в жизнедеятельности человека, сосредоточенном на изучении и оценивании себя в процессе взаимодействия с разными людьми.

Отечественные педагоги-психологи, при всем различии их подходов к интерпретации коммуникативной компетентности и общении в целом, единогласно подчеркивали неразделимую связь его с деятельностью [19, с.53].

Исследования общения ребенка с другими людьми проводились в психологическом институте, в основном в лаборатории психологии детей дошкольного возраста. С 1970 г. лаборатория работала в ключе концепции М.И. Лисиной, которая стала основателем направления в области общения в детской психологии. Она рассматривала общение как своеобразный вид деятельности. Мы согласны с тем, что общение как деятельность имеет свои преимущества, а именно возрастают коммуникативные процессы или возникают новые средства обмена мыслями, сообщениями с помощью изменения потребностей и мотивов данного процесса [42 с.52].

Общение, как и всякая деятельность, заканчивается определенным результатом, который можно представить как его продукт. Так как общение личности выражается в виде своеобразного объекта коммуникативной деятельности, своеобразным продуктом общения будет образ другого человека или образ себя, а также отношения, появляющиеся между участниками в процессе коммуникативных актов. То есть, результатом

общения детей со сверстниками и взрослыми будет являться взаимоотношения их между собой и образ самого себя.

Проблема развития коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте и ее влияние в ходе общения детей друг с другом в процессе деятельности была актуальна и в 30-х годах. Ж. Пиаже обратил внимание детских психологов на необходимость изучения влияния общения со сверстником на развитие ребенка[25, с.30].

Многие исследователи занимались этой проблемой, и большинство авторов согласились с тем, что адекватное возрасту взаимодействие между детьми необходимо для формирования ребенка, для развития его личности. [14, с.57].

Попробуем выделить составляющие коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте.

Раз сам процесс реального взаимодействия играет огромную роль в развитии коммуникативной компетентности, то можно увидеть корреляцию между успешностью ребенка в общении и его активностью, чувствительности к партнеру[8, с.19]. Это выражается в желании помочь и поделиться. Первой составляющей коммуникативной компетентности мы хотим выделить именно чувствительность к сверстнику.

Т.Е. Наливайко и М.В.Шинкорук при выборе структурных элементов коммуникативной компетентности делают акцент на когнитивном, поведенческом и эмоциональном компонентах[28, с.51]. Исходя из этого подхода, мы выделяем вторую составляющую - сформированность адекватного образа сверстника, который включает в себя эти компоненты.

Рассматривая познавательную сторону образа сверстника, мы подразумеваем, что ребенок дошкольного возраста знает общепризнанные правила и нормы общения, понимает эмоции ровесника. Также осознает различия между детьми, а именно внешние и внутренние особенности сверстника. Сюда можно добавить и знания, как предотвратить конфликт или выйти из него с наименьшими потерями.

Эмоциональный аспект содержит в себе положительное отношение дошкольника к своему собеседнику и превалирование чувства вовлеченности и единства над конкурентным отношением к сверстнику[33, с.215].

В поведенческом аспекте можно выделить 5 пунктов. Два из них связаны с умением применить знания на практике, то есть познавательный аспект перетекает в поведенческий. А именно, уметь разрешать конфликтные ситуации и контролировать процесс общения, исходя из правил и норм поведения. Также сюда можно добавить способность к сотрудничеству и умение выражать и показывать свои цели общения, учитывая интересы сверстника. И последнее, это способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками, то есть такое поведение, которое может принести пользу.

Далее мы рассмотрим особенности развития коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте.

## **1.2 Особенности развития коммуникативной компетентности дошкольников**

Речь ребенка возникает под воздействием речи взрослых и зависит от хорошей речевой практики, естественного речевого окружения и от обучения и воспитания, которые присутствуют в начале жизни ребенка[5 с.11]. Речь не врожденная способность, она проходит развитие в онтогенезе параллельно с умственным и физическим развитием ребенка, является показателем его общего развития.

Важным условием для развития общения является сюжетно-ролевая игра ребенка. Это когда дети примеряют на себя роли взрослых людей, и в специально создаваемых ими игровых воображаемых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними[29 с.74]. Для дошкольников сюжетная игра является одной из самых увлекательных, так как в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, власть над предметами и действиями. Ведь в обычной деятельности ребенку

не позволяют таких свобод в действиях. В сюжетно-ролевой игре создается условная ситуация в мире взрослых, в которой ребенок берет на себя его роль. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого «Я - космонавт», «Я - доктор», но, что самое главное, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним[41 с.67].

С точки зрения Д. Б. Эльконина, игра – это способ освоения социальной действительности, в котором выражается связь ребенка с обществом. Так как дети подражают взрослым, в играх воспитывается уважение к труду, полезному для общества. Выполняя игровую роль, ребёнок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого. И конечно, сюжетные игры могут оказывать влияние на рост коммуникативных навыков, эмоциональное понимание, принятие социальной перспективы и развитие сопереживания.

Игровая деятельность влияет и на формирование произвольности поведения[24 с.98]. Это еще одно условие для развития общения. Сюда же можно отнести способность понимать чувства и желания другого человека. Скорее всего, это связано с преодолением эгоцентризма.

Начиная с 4-х лет, у ребенка появляется и увеличивается значимость сверстника, а значит, идет расширение границ своего социального пространства. Как известно, самосознание в дошкольном возрасте формируется через сравнение себя со сверстниками[1 с.64]. Также можно сказать и о развитии адекватной самооценки ребенка в процессе общения.

А.Н. Леонтьев установил четыре этапа в развитии речи детей[35 с.21]. Первый этап подготовительный (от рождения ребенка до года). В этот период важным являются условия, в которых происходит формирование речи ребенка (правильная речь близкого окружения, воспроизведение взрослыми и др.).

Второй этап преддошкольный (от одного года до трех лет). Наступает этап возникновения активной речи. На данном этапе у детей накапливается словарь. В этот период больше понимания речи взрослого, чем произносительные возможности детей.

Третий этап дошкольный (от трех лет до семи лет). В этом периоде продолжает увеличиваться словарный запас. В течение этого периода поэтапно развивается контекстная (обобщенная, отвлеченная, лишенная наглядной опоры) речь. К семи годам завершается формирование безошибочного звукопроизношения, и ребенок разговаривает безошибочно.

Четвертый этап школьный (от семи до семнадцати лет). Главная роль отводится другому виду речи письменной

Таким образом, появившись в начале третьего года жизни, коммуникативная деятельность ребенка в последующем периоде изменяется[37 с.32]. Общение дошкольников со сверстниками имеет свои особенности, например:

- первая особенность: коммуникативные действия разнообразны. Собственно в процессе общения возникают такие формы поведения, как притворство, выразить обиду, кокетство;
- вторая особенность: общение эмоционально насыщено;
- третья особенность: контакты детей нестандартные и нерегламентированные;
- четвертая особенность: в процессе общения преобладают инициативные действия над ответными действиями.

А. Г. Рузская выделяет 3 формы общения: эмоционально-практическая форма у детей 2-4 лет, ситуативно-деловая форма, характерная для дошкольников 4-6 лет и внеситуативно – деловая, которая складывается к 6-7 годам. Рассмотрим каждую форму немного подробнее.

Эмоционально-практическое общение формируется у детей 2-4 лет. Общение строится на стремлении сообща выполнять определенные практические действия[4, с.5]. Например, манипуляции с игрушками,

переодевание или лазанье. Основная цель коммуникативной потребности – это привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям. Смотря на взаимодействие детей этого возраста, можно охарактеризовать его как «рядом, а не вместе». Плюсы этой формы общения очевидны: развитие инициативы детей, расширение диапазона эмоций, становление самосознания через возможность увидеть свои возможности[27, с.53].

Следующая форма общения – ситуативно-деловая. Она свойственна детям 4-6 лет. Дети предпочитают общение со сверстниками, нежели с взрослыми. Причиной этому является смена ведущего вида деятельности: сюжетно-ролевая игра, как было сказано выше, основана на моделировании взрослых отношений. А для этого необходимо сотрудничество между другими детьми. Основное содержание их коммуникативной потребности – стремление получить признание и уважение ровесника.

Третья форма общения: внеситуативно-деловая. Такое общение формируется к 6-7 годам и внешне его можно заметить с проявлением избирательных привязанностей и дружбы. Дети рассказывают друг другу о событиях своей жизни, обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки[48, с.50]. В сюжетно-ролевой игре в первую очередь смотрят на соблюдение правил, а иначе возникнет конфликт между детьми. Ролевое общение уходит на второй план. Образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от ситуации[9 с.53].

М. И. Лисина отмечает важную роль и воздействия взрослого, выделяя две формы общения: внеситуативно познавательную и внеситуативно личностную[15, с.79]. Первая форма общения имеет познавательный мотив, иными словами дошкольник 3-5 лет воспринимает взрослого как возможность познать окружающую действительность. Ведущей потребностью для ребенка будет являться необходимость в уважении взрослого.

В 6-7 лет для ребенка потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной. В этом и заключается



личностный мотив общения. Взаимоотношения, нормы и правила сосуществования людей становятся сущностью этой формы общения.

Если обобщить, то взрослый при тесном общении помогает ребенку увидеть в ровеснике равноправного члена общества, научает уважению к другим детям[23, с.52].

В целом, результатом общения со сверстниками и взрослыми будет являться взаимоотношения их между собой и образ самого себя.

Хузеева выделяет три формы выражения коммуникативной компетентности[45, с.53]. А именно способы ее проявления.

Во-первых, это ситуация для достижения своих собственных целей общения: когда ребенок что-то просит, узнает, договаривается. Это взаимодействие между детьми, когда ни один из них не испытывает отрицательного отношения друг к другу. Когда каждый учитывает личностные особенности другого ребенка[32, с.34].

Во-вторых, коммуникативная компетентность проявляется в ситуациях, когда надо приложить совместные усилия для достижения общей цели, например, выполнение заданий для всех детей, организация и проведение групповых игр.

Третья ситуация проявления коммуникативной компетентности, это оказание просоциальных форм поведения, а именно содействие, сочувствие, бескорыстная помощь и взаимовыручка.

В каждой из этих ситуаций для успешного взаимодействия требуется чувствительность к сверстнику, способность ориентироваться на другого, сформированные познавательные, эмоциональные и поведенческие компоненты образа сверстника[12, с.215]. Эти составляющие коммуникативной компетентности мы и выделили в 1 параграфе.

В работах И. А. Залысиной, Ю. В. Егошкина, Т. Н. Счастной, Е. О. Смирновой доказано, что узость контактов со взрослыми и сверстниками и депривация потребности в общении создает нежелательные последствия для ребенка[36 с.59]. А именно снижение уровня актуального развития, то есть

нарушения в когнитивной сфере. Также сниженная эмоциональность, неспособность к сопереживанию.

Дети, которые часто болеют и редко ходят в детское учреждение, как результат, имеют именно такие последствия. Чтобы предотвратить нарушения в познавательной и эмоциональной сфере, мы предлагаем создать модель развития коммуникативной компетентности дошкольника в условиях семьи.

### **1.3 Модель развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи**

Слово «модель» произошло от латинского слова «modelium», которое означает – мера, образ, способ и т.д. Термин «модель» определяется в науке достаточно многозначно, и это затрудняет определение некоторых его особенностей и классификацию моделей[17, с.155].

В современной науке произошел отход от первоначального понимания модели как образа, образца, прототипа, аналогии. Более глубокое толкование слова «модель» предполагает, что основное внимание уделяется моделированию скрытых внутренних свойств объекта, то есть рассматривается способность модели отображать, воспроизводить и тем самым замещать объект изучения существенным признаком модели. Обозначим, что вслед за Селевко Г.К., термин «модель» мы понимаем как некую систему, которая отображает и выражает определённые свойства и отношения другой системы, называемой оригиналом, и в указанном смысле заменяет его. Модель - идеализированный объект существенных связей изучаемого реального объекта, представленных с помощью определенных гипотетических допущений[21, с.58].

Также считаем нужным отметить и свойства моделей. Так как модель создает субъект познания, то есть, человек, то первым свойством можно выделить ее субъективность. Второе свойство: двойственная природа моделей. В процессе познания модель сама замещает объект, сохраняет при

этом некоторые важные для исследователя черты и сама становится объектом непосредственного исследования. Таким образом, модель – одновременно и предпосылка, и средство познания. Метод моделирования хорош тем, что он имеет возможность изменять и преобразовывать модель. Поэтому третье свойство – трансформируемость модели. Компактность модели – четвертое свойство. Модели воспроизводят объект исследования в упрощенной форме[20, с.135].

Хотим также выделить и 5 функций моделей:

1. Отражательная. Суть модели не копировать объект, а описать его поведение.
2. Конкретизация. Модель поможет согласовать между собой абстрактное и конкретное.
3. Интерпретационная. Сначала модель позволяет гипотетически предположить объяснение процессов, а после эксперимента - дает практическую интерпретацию наблюдаемых фактов.
4. Объяснительная. Исходя из внешнего сходства двух явлений, можно предположить о похожих причинно-следственных связях.
5. Прогностическая. Благодаря созданию различных моделей, существует вероятность возникновения новой теории.

Обозначим принципы моделирования как метода научного исследования. Принцип наглядности говорит об открытой ясности модели: конструктивная, знаковая, символическая, изобразительная, функциональная. Принцип определенности означает, что в модели имеется четкая дифференциация существенных сторон объекта изучения и несущественных. Принцип объективности показывает независимость исследовательских выводов от личных убеждений исследователя[20, с.137].

Существует также и ряд значительных возможностей этого метода, о которых говорят исследователи, его применяющие. Так как моделирование помогает обобщать знания об объекте, то в большинстве своем его используют тогда, когда эмпирическая картина изучаемого явления неполна и не детализирована.

Исходя из того, что некоторые психолого-педагогические объекты трудно исследовать, так как они носят опосредованный характер и зависят от немалых случайных и субъективных факторов, то в этих случаях метод моделирования будет использован наиболее целесообразно. Это позволит выделить для изучения внутренние, существенные зависимости явления, при этом абстрагируясь от «шума» - отвлекающих несущественных свойств оригинала.

Также можно говорить о том, что моделирование является особой формой наглядности, поэтому оно помогает не только систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, но и предсказать пути описания и познания, наметить структуру связей между компонентами и открыть возможность для более глубокого проникновения в суть явления[17, с.159].

Многие говорят и о том, что моделирование – это универсальный метод исследования. Он может применяться как на теоретическом уровне исследования для построения теории или освоения, так и на эмпирическом путем организации эксперимента. Помимо этого, уникальность метода состоит в том, что позволяет переносить выявленные теоретические положения в практику и наоборот, подмеченные практические факты включать в существующую теорию, обеспечивая таким образом устойчивую органическую связь теории с практикой.

В настоящее время психологическая наука и практика располагает большим количеством классификаций моделей сопровождения, в основе которых лежат самые разные критерии.

Так, в рамках отраслевой классификации моделей психолого-педагогического сопровождения выделяются:

Педагогическая модель. Строится на предположении о дефиците у родителей, педагогов знаний и умений по воспитанию детей и носит профилактический характер. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры, расширение и восстановление воспитательного потенциала, на активное включение родителей в процесс социального воспитания детей[18, с.396].

Социальная модель используется в тех случаях, когда трудности того или иного субъекта образования представляют собой результат неблагоприятных внешних обстоятельств.

Психологическая (психотерапевтическая) модель требуется тогда, когда причины трудностей ребёнка лежат в области общения, личностных особенностях других участников образовательного процесса. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику окружения.

Диагностическая модель основана на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребёнке. Объект диагностики – семья, а также дети и подростки с нарушениями и отклонениями в поведении.

Медицинская модель предполагает, что в основе трудностей лежат болезни. Задача психотерапии – адаптация и оказание помощи в соответствии с диагнозом.

Исходя из темы нашей диссертации, по отраслевой категории наша модель будет являться педагогической.

Основным критерием следующей классификации моделей является функционирование педагогических систем, сюда входят:

Стадиальная модель представлена в исследованиях Р. Х. Шакурова. Рассматривая проблемы руководства педагогическими коллективами, он указывает на 3 стадии управленческого процесса: целевую, социально-психологическую и оперативную.

Функциональная модель Н. В. Кузьминой. Рассматривая процесс управления педагогическими системами как процесс решения множества

педагогических задач, Н. В. Н.В. Кузьмина выделяет 5 функциональных компонентов, которые, отражаясь в структуре деятельности преподавателя, воспитателя, руководителя учебного подразделения, становятся основой управления учебной работой учащихся и формирования их личности. К числу основных компонентов относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. В качестве системообразующего фактора выступает гностический компонент, поскольку он связан с получением информации обо всех аспектах функционирования педагогической системы[17, с.161].

Ситуационная модель. Ситуация рассматривается как момент взаимодействия субъекта и обстоятельств. В ситуациях могут отражаться 2 типа взаимодействия человека со средой. В одних из них выражается объектно-субъектная связь, т. е. отношения человека к предметному миру, в других - субъектно-субъектные взаимодействия, или отношения между людьми.

Игровое моделирование. Организованность деятельности достигается за счет наложения ограничений на естественные групповые процессы, что позволяет рассматривать игру как искусственно-естественный объект, инструментально доступный через свою искусственную составляющую. По мнению Е. Н. Смирнова, Г. П. Щедровицкого и др., игра предстает как воплощение системного подхода к анализу, проектированию и организации социальных процессов. Особенность игры заключается в том, что она строится на основе игрового контекста с внешним социумом[18, с.399].

Функциональная модель Н. В. Кузьминой, если брать за основу эту классификацию, наиболее верно подходит нам для создания нашей модели.

По характеру (уровню) моделирования модели бывают:

- Теоретическими – в основе которых лежит сравнительный анализ подходов к изучаемому объекту.
- Эмпирическими – они строятся на основе эмпирических фактов, зависимостей, математического анализа.

- Теоретико-эмпирическими – использующими как теоретические построения, так и эмпирически выявленные закономерности.

Исходя из этой классификации, наша модель будет теоретически-эмпирическая.

Рассмотрим также классификацию моделей психолого-педагогического сопровождения по ведущему теоретическому основанию:

Адлеровская модель основывается на сознательном и целенаправленном изменении поведения родителей, которое определяется ведущим принципом взаимоуважения членов семьи. Чувство единения при этом, делает человека способным к сотрудничеству с другими людьми, то есть формирует социальный характер. А поскольку человек – социальное существо, то для него важно чувство принадлежности к определённой группе. Следовательно, по теории А. Адлера, семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье являются главным фактором развития личности, то есть, в семье ребёнок формирует свои идеалы, цели жизни, систему ценностей и учится жить. При этом основными понятиями адлеровского воспитания являются равенство, сотрудничество и естественные результаты.

Согласно данной модели, в первую очередь помощь и поддержка должна оказываться родителям и носить воспитательный характер – нужно научить их уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности школьника. Необходимо помочь каждому из родителей понять детей, войти в их образ мышления, научиться разбираться в мотивах их поступков, совершенствовать свои методы развития личности.

Учебно-теоретическая модель Б.-Ф. Скиннера, в основе которой лежат результаты экспериментальных исследований, с помощью которых была сделана попытка определить, каким образом установки на поведение родителей и учителей влияют на ребёнка. Это направление основано на общей теории бихевиоризма, согласно которой поведение родителей,

учащихся и педагогов можно изменить методом переучивания или научения. Процесс состоит в обучении быстрым техникам рационального поведения. Оно меняется по мере осмысления своих поступков и поступков других субъектов образовательного процесса, их мотивов. Участники постепенно овладевают умением регулировать поведение, применяя положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание) и отказываясь от подкрепления (нулевое внимание). В ходе обучения родители и педагоги обеспечиваются научными сведениями о регуляции поведения, знакомятся со специальной терминологией, помогающей описывать эти процессы[21, с.61].

Модель чувственной коммуникации Т.Гордона базируется на феноменологической теории личности К.Р. Роджерса и практике клиентцентрированной терапии, целью которой является создание условий для самовыражения личности. Это достигается сглаживанием разницы между «Я - идеальным» и «Я - реальным» при определённых психологических обстоятельствах. Согласно данному направлению, каждому человеку свойственны две главные потребности: позитивного отношения других самоуважении, то условием здорового развития личности является отсутствие противоречия между представлением о том, как к нему относятся другие («Я - идеальное»), и действительным уровнем любви («Я - реальным»). Изменить поведение человека можно, лишь понимая и принимая его чувства. То есть модель предполагает работу со всеми участниками образовательного процесса в отношении свободы своих чувства, осознания поведение и конкретных шагов по его изменению. То есть модель чувственной коммуникации означает диалогичность общения, его открытость, раскрепощённость чувств, их искренность. От развития чувственных коммуникаций к самовыражению каждого участника образовательного процесса стремится данная модель.



Модель, основанная на транзактном анализе. (М. Джеймс, Д. Джонгард). Согласно теории транзактного анализа Э.Берна, личность каждого индивидуума определяется факторами, которые можно назвать состояниями «Я». Это способ восприятия действительности, анализа получаемой информации и реагирования индивидуума на действительность. Человек может это делать по-разному: по-детски, по-взрослому, по-родительски.

«Ребёнок» в личности – это спонтанность, творчество, интуиция, с ними связаны биологические потребности и основные ощущения человека. Это наиболее чистое начало личности, в нём представлено всё самое естественное в человеке.

«Взрослый» в личности действует последовательно. Свойствами этого начала, этой части человеческой личности являются систематические наблюдения, объективность, следование законам логики, рациональность. В развитии личности с областью «взрослый» связано всё сознательное. Оно начинается с сенсорно-моторного уровня восприятия и достигает формального, абстрактно-логического мышления.

Положение «родиться в личности» включает в себя приобретённые нормы поведения, привычки и ценности. Поведение авторитетных людей в социальном окружении учит личность определённым нормам и способам поведения через «родительскую» часть. Родительское программирование, согласно Берну, во многом предопределяет судьбу человека. Оно осуществляется прежде всего через транзакции – единицы общения, которые могут быть дополняющими (то есть способствующими взаимопониманию), пересекающимися (вызывающими конфликты и напряжение) и скрытыми, при которых информация в ходе общения искажается. Основная задача данной модели – научить всех участников образовательного процесса взаимным компромиссам и умению их использовать в других социальных сферах. Для этого при рассмотрении своего поведения и взаимоотношений

они должны овладеть терминологией транзактного анализа, научиться определять характер потребностей и запросов других и устанавливать с ними адекватные коммуникации.

Модель групповой терапии Х. Джинота, в основе которой лежит стремление научить родителей и педагогов в переориентации своих установок в зависимости от потребностей ребёнка. Она носит сугубо практический характер и сосредоточена на рассмотрении проблемных ситуаций: как говорить с детьми, как хвалить ребёнка, что такое страхи детей и т.д. [21, с.62].

Сопровождение педагогов и родителей, по Х.Джиноту, осуществляется в форме групповых консультаций, терапии и инструктажа. Групповая работа с педагогами имеет целью достижение позитивных изменений в структуре личности (для людей с эмоциональными нарушениями, не справляющихся с проблемами отношений детей и родителей). Групповые консультации должны помочь родителям решать проблемы, возникающие при воспитании детей. Во время консультации им помогают избавиться от чувства вины, сообщая об аналогичных переживаниях в других семьях; родители делятся своим опытом, рассказывают друг другу о сходных трудностях. Постепенно они начинают более объективно смотреть на проблемы своей семьи. Инструктаж происходит и в группе, напоминая групповую консультацию.

Несмотря на многообразие моделей, каждая из них нацелена на оказание помощи и поддержки всех субъектов образовательного процесса с учетом степени их включенности и специфики проблем[18, с.401].

Таким образом, изучив теоретическое основание необходимости развития коммуникативной компетентности и возможности метода моделирования, мы создали модель развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников в условиях семьи:



## **Выводы по первой главе**

Одни авторы рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную характеристику личности (Л.А. Петровская, Л.Д. Столяренко М.Н. Вятютнев), другие – как часть более широкого понятия (В.Н. Куницина, Казарцева Е. Ю. Гениева, Арцишевская Е.В). Третьи – как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно (Ю.М. Жуков, Е.А. Климов, Л.М. Митина), четвертые – как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов, Хазанова, Бим, Андреева М.К. Кабардов Г.А. Ковалева).

В своем исследовании мы будем придерживаться определения В. Н. Куницыной, которая рассматривает коммуникативную компетентность как умение устанавливать контакты, используя внутренние ресурсы, необходимые для достижения эффективного общения в определенном круге ситуаций. Под внутренними ресурсами понимаются мотивы, направленность на общение и желание обмениваться информацией.

Мы выделили следующие компоненты коммуникативной компетентности:

### **1. Образ сверстника:**

- познавательный компонент;
- эмоциональный компонент;
- поведенческий компонент;

### **2. Чувствительность к сверстнику.**

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно меняется по всем параметрам: содержанию потребности, мотивам и средствам общения.

Межличностные отношения к сверстнику претерпевают существенные изменения. От индифферентного отношения в младшем возрасте к формированию предметного, конкурентного отношения к сверстнику в среднем возрасте и становлению личностного типа отношения в старшем дошкольном возрасте, где формируется чувство общности со сверстниками и

наблюдается преобладание бескорыстного типа отношения к другому. На основе данных закономерностей к концу дошкольного возраста формируется коммуникативная компетентность дошкольника.

Важно отметить, что коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности.

Низкую коммуникативную компетентность имеют дети, которые в силу своего иммунитета или других социальных причин не имеют возможности посещать детское учреждение на постоянной основе.

Реализация развития коммуникативной компетентности предполагает наличие чётких правил взаимодействия в системах «ребёнок-взрослый» и «ребёнок-ребёнок». Основным принципом организации работы по формированию коммуникативной компетентности дошкольников – это опережающая инициатива взрослого. Поэтому была создана модель развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи.

Предполагается, что психолог в тренинговой работе обучит родителей, имеющих детей с низким уровнем коммуникативной компетентности, некоторым формам влияния: беседы, ролевые игры и игры на взаимодействие, рисование, чтение и разыгрывание сказок. В результате родитель в домашних условиях, применяя на ребенка те техники и методики, которые были даны психологом, сможет самостоятельно повысить уровень коммуникативной компетентности своего ребенка.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию коммуникативной компетентности у дошкольников в условиях семьи**

### **2.1. Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики**

Исходя из созданной нами модели развития коммуникативной компетентности дошкольника в условиях семьи, мы решаем разработать, апробировать и подтвердить эффективность соответствующей программы.

Цель эмпирической части исследования: разработать и апробировать программу развития коммуникативной компетентности дошкольника в условиях семьи.

В соответствии с выдвинутой целью, опытнo-экспериментальная часть работы предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Определить уровень коммуникативной компетентности старших дошкольников, которая состоит из двух частей:
  - Образ сверстника:
    - познавательный компонент;
    - эмоциональный компонент;
    - поведенческий компонент;
  - Чувствительность к сверстнику.
2. На основе теоретического анализа разработать и апробировать на практике программу развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи.
3. Определить эффективность разработанной программы на основе итоговых результатов апробации.

Этапы исследования:

- Констатирующий этап: определяются методы, устанавливается наличие необходимых условий, оценивается состояние начального уровня респондентов. Сроки реализации: 2 месяца (январь, февраль 2019г).

- Формирующий этап: проведение программы по развитию коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи на экспериментальной группе. Сроки реализации: 6 недель (апрель, май 2019г).

- Контрольный этап: тщательный сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей респондентов контрольной и экспериментальной группы для осуществления проверки эффективности разработанной программы. Сроки реализации: 1 месяц (май, 2019г).

Исследование проводилось на двух базах:

1. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад №368 «Светлячок» города Екатеринбург.
2. Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №8 «Сказка» города Арамиль.

В исследовании приняли участие 30 респондентов в возрасте от 6 до 7 лет и их родители. Условием для половины испытуемых (15 детей) было посещаемость ребенком детского сада менее чем на 60%. Маленькая выборка обусловлена тем, что нашей задачей было создать модель развития коммуникативной компетентности в условиях семьи, то есть для детей, которые по каким-то определенным причинам не посещают детское учреждение постоянно, и соответственно имеют низкий уровень.

Нами были сформированы две группы испытуемых - контрольная и экспериментальная в равном количестве участников. Для выявления значимости различий в показателях уровня развития коммуникативной компетентности между экспериментальной и контрольной группой мы используем непараметрический статистический критерий U-Манна-Уитни, так как он позволяет осуществить выявление различий между двумя независимыми малыми выборками по уровню выраженности какого-либо количественно измеренного признака.

Для оценки же достоверности динамики в развитии коммуникативной компетентности после апробации программы мы используем непараметрический Т - критерий Вилкоксона. Этот критерий применяется для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью онлайн сервиса для автоматического расчета (<https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>).

Мы рассматриваем коммуникативную компетентность дошкольника через 2 ее составляющие. Образ сверстника, который включает в себя 3 компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. И чувствительность к сверстнику.

Исходя из выделенных критериев, констатирующий эксперимент был проведен на основе следующих трех диагностических методик, представленных в таблице 1.

Таблица 1

**Психодиагностические методики, используемые для исследования  
уровня развития коммуникативной компетентности старших  
дошкольников.**

<b>Составляющие коммуникативной компетентности</b>		<b>Показатели</b>	<b>Методика</b>
1. Образ сверстника	познавательный	Особенности отношений со сверстниками	«Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей»
		Широта круга общения	
		Автономия или подчинение	
		Поведение в случае отвержения	
		Активность в общении	
	эмоциональный	сформированность	экспериментальная



		личностного типа отношения	проблемная ситуация «Раскраска»
	поведенческий	способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками	
			способность конструктивного сотрудничества
2. Чувствительность к сверстнику.		способность ориентироваться и учитывать особенности другого	

Первый показатель коммуникативной компетентности - образ сверстника делится на три компонента.

Познавательный компонент мы определим с помощью методики «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей». Методика имеет 8 шкал (в нашем исследовании особенно важны 5 из них), по которым и оценивается особенности общения. Детям предлагается 17 неоконченных предложений, которые за минимальный срок они должны продолжить. Ответы записываются и позднее анализируются психологом.

Эмоциональный компонент образа сверстника, конкретно сформированность личностного типа отношения к сверстнику, мы посмотрим с помощью экспериментальной проблемной ситуации «Раскраска». Используя эту же методику, мы определим и способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками. А это уже первый пункт в поведенческом компоненте образа сверстника.

Методика проводится таким образом: детей сажают спиной друг к другу, перед каждым находится лист с контурным изображением и 2 набора карандашей: у одного одни цвета, у другого: другие. Задача каждого, раскрасить рисунок как можно с большим количеством цвета.

В процессе работы взрослый обращает внимание ребенка на рисунок соседа, хвалит его, спрашивает мнение другого, при этом отмечая и оценивая все высказывания детей.

Характер отношения определяется тремя параметрами:

- интерес ребенка к сверстнику и его работе;
- отношение к оценке другого сверстника взрослым;
- анализ проявления просоциального поведения.

Сочетание первых двух параметров позволяет определить уровень эмоционального компонента образа сверстника.

Второй пункт в поведенческом компоненте образа сверстника: способность конструктивного сотрудничества мы увидим с помощью экспериментальной проблемной ситуации «Горошина».

Необходимо приготовить листок бумаги с контурным изображением стручка гороха, карандаш и маску, закрывающую глаза. Два ребенка должны нарисовать горошины в стручке. Главное правило: нельзя выходить за границы горошины. Трудность заключается в том, что один будет рисовать с закрытыми глазами, а другой должен своими советами (вправо, влево, вверх, вниз) помочь нарисовать горошины правильно. Затем дети меняются местами, им дается новый листок и игра повторяется.

Чувствительность к партнеру определялась через анализ степени внимания и эмоциональных реакций ребенка на воздействия сверстника – ориентируется ли он при выполнении задания на товарища: слышит, понимает, эмоционально реагирует, оценивает или проявляет неудовольствие.

Наиболее подробно методики представлены в приложении 1.

Таким образом, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено диагностическое обследование детей по представленным выше методикам. По результатам первичной диагностики уровня развития коммуникативной компетентности дошкольников в общей выборке исследования были получены следующие данные.

Для большинства детей дошкольного возраста, принявших участие в психодиагностическом исследовании наиболее характерен средний и низкий уровень развития коммуникативной компетентности.

Анализ результатов методики «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» (Модификация и критерии анализа: Хузеева Г. Р.) показал, что высокий уровень познавательного компонента в образе сверстника характерен для 14% испытуемых. Такие дети занимают активную позицию в общении, имеют широкий круг знакомств. В отношениях со сверстниками демонстрирует стремление к автономии. Знают и применяют конструктивные способы реагирования в случае отвержения со стороны сверстников. Большинство респондентов (86%) имеют средний и низкий уровень развития познавательного компонента в образе сверстника. Дошкольники со средним уровнем (34%) развития в основном занимают пассивную позицию в общении со сверстниками и имеют желание к автономии и независимости от них. В случае отвержения респонденты реагируют непродуктивными способами. Дети с низкими показателями от общего числа выборки составили 52%. Они имеют узкий круг общения, занимают пассивную позицию, стремятся к подчинению. Знают и применяют в основном только непродуктивные способы выхода из проблемной ситуации (обижаться, плакать, уйти, пожаловаться). (Рис.1)

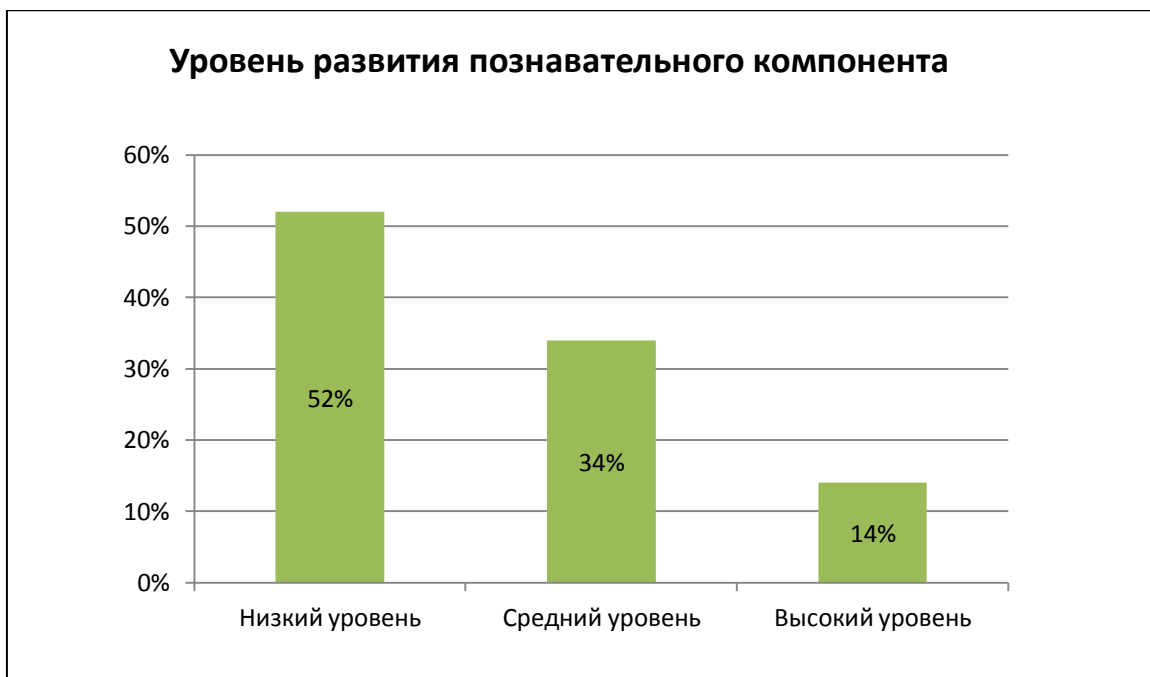


Рис. 1. Распределение результатов до формирующего этапа по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей»

При использовании экспериментальной ситуации «Раскраска» фиксировалась степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым и степень проявления просоциального поведения.

По итогам диагностики было выявлено, что только 25% от общего числа респондентов имеют высокий уровень развития эмоционального компонента образа сверстника, а средний и низкий уровни развития 42% и 33% соответственно (Рис. 2).

Дошкольникам с высоким уровнем эмоционального компонента коммуникативной компетентности свойственен ярко выраженный интерес и пристальное наблюдение, а также активное вмешательство в действия сверстника. Плюс ко всему, ребенок будет радоваться успеху своего партнера по игре, и сопереживать его поражению. Дети со средним уровнем развития проявляли не ярко выраженный интерес в действия сверстника или лишь беглые взгляды в его сторону. А реакция на оценку работы сверстника взрослым у детей со средним уровнем будет отрицательная. Дошкольники с низким уровнем развития эмоционального компонента образа сверстника не

проявляли интерес к действиям другого ребенка. По второму параметру такие дети либо никак не реагировали на оценку работы сверстника взрослым, либо проявляли неадекватную реакцию (ребенок радуется отрицательной и возражает по поводу положительной оценки сверстника).

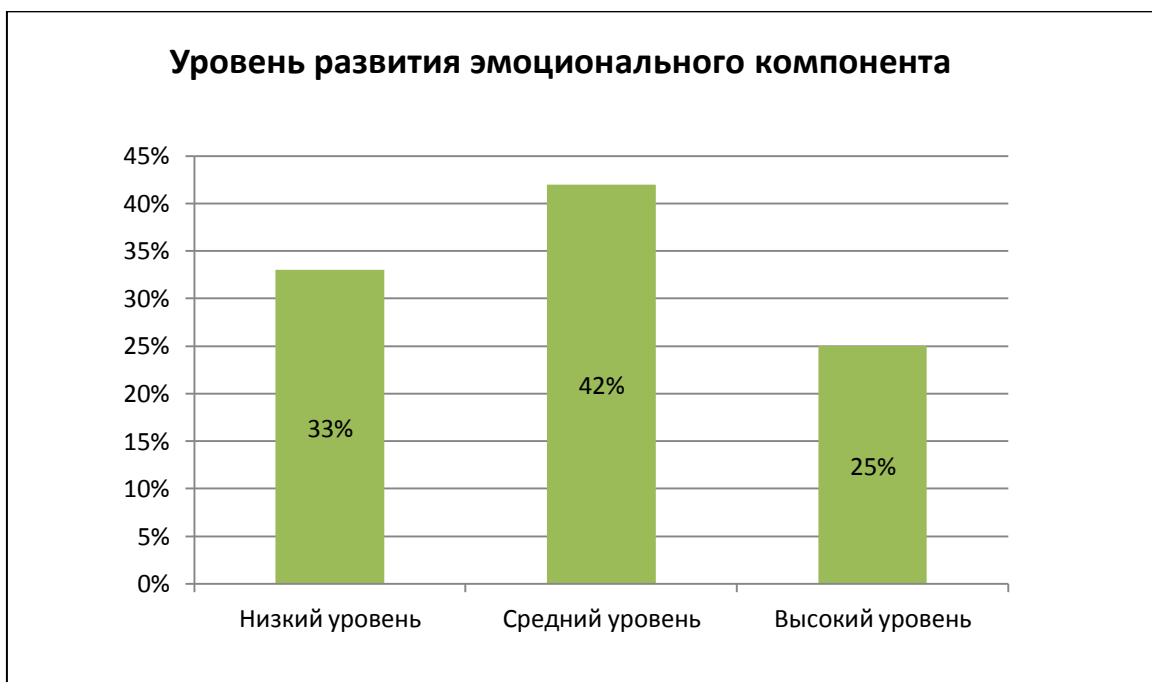


Рис. 2. Распределение результатов до формирующего этапа по методике «экспериментальная ситуация Раскраска»

Данные, полученные посредством экспериментальной проблемной ситуации «Горошина», позволяющей определить уровень развития поведенческого компонента образа сверстника, позволили сделать следующий вывод (Рис. 3). Высокий уровень развития данного компонента коммуникативной компетентности присутствует у 16% диагностируемых дошкольников, они проявляют высокую степень просоциального поведения и способны согласовать свои действия с действиями сверстника, чтобы достичь общей цели. Средний уровень отмечается у преобладающей части респондентов - 50%, этим детям характерно уступать сверстнику только в случае равноценного обмена или с колебаниями, когда сверстнику приходится ждать и неоднократно повторять свою просьбу. А также, свойственно частично ориентироваться в выполнении задания на сверстника,

действовать несогласованно и, соответственно, достигать результата не полностью. Низкий уровень развития поведенческого компонента образа сверстника диагностирован у 34% от общего числа испытуемых. Данной категории дошкольников свойственно отказывать в просьбе сверстнику, не уступать ему, не согласовывать свои действия, и таким образом, они не достигают общей цели.

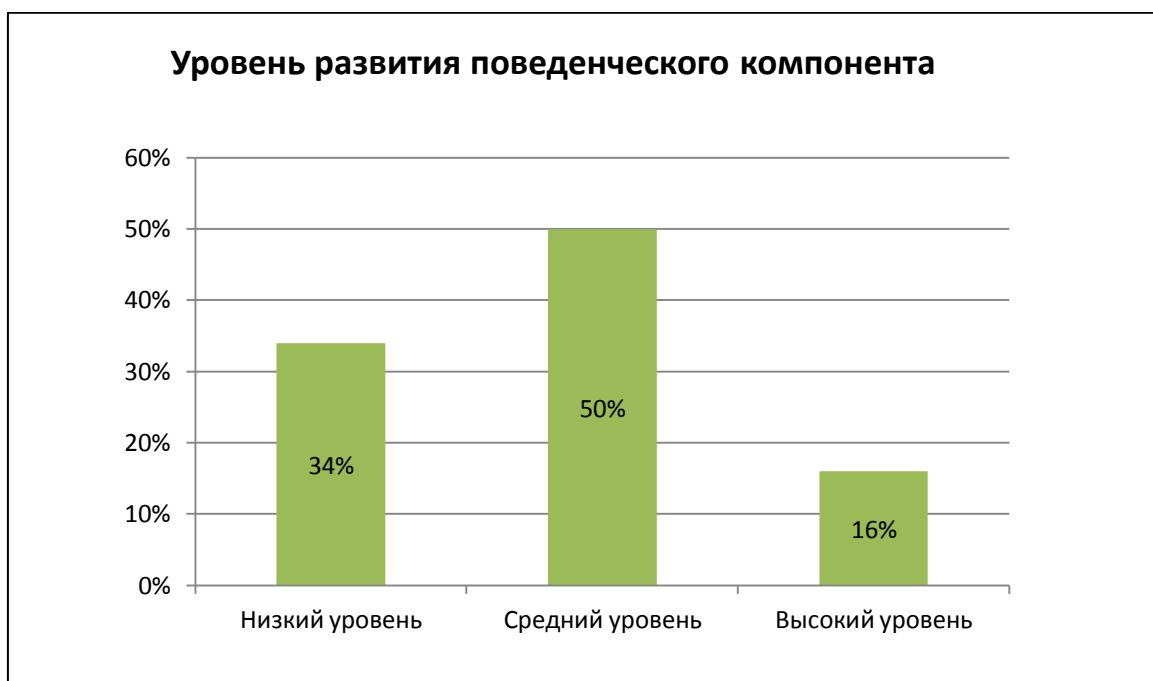


Рис. 3. Распределение результатов до формирующего этапа по методике «экспериментальная проблемная ситуация Горошина»

Эта же методика позволила определить чувствительность к сверстнику (вторая составляющая коммуникативной компетентности) через анализ степени внимания и эмоциональных реакций ребенка на воздействия сверстника.

По итогам диагностики было выявлено, что 33% от общего числа респондентов имеют высокий уровень развития чувствительности к сверстнику, а средний и низкий уровни развития 25% и 42% соответственно (Рис. 4).

Дошкольникам с высоким уровнем чувствительности к сверстнику свойственно ориентироваться на партнера, переживать за его действия,

давать оценку и рекомендации, чтобы улучшить результат. Дети со средним уровнем развития пристально следили за инструкцией партнера, но не высказывали ни оценок, ни мнения по поводу работы. Дошкольники с низким уровнем развития чувствительности к сверстнику не были ориентированы на партнера, не обращали внимания на его действия, эмоционально не реагировали, несмотря на общую цель.

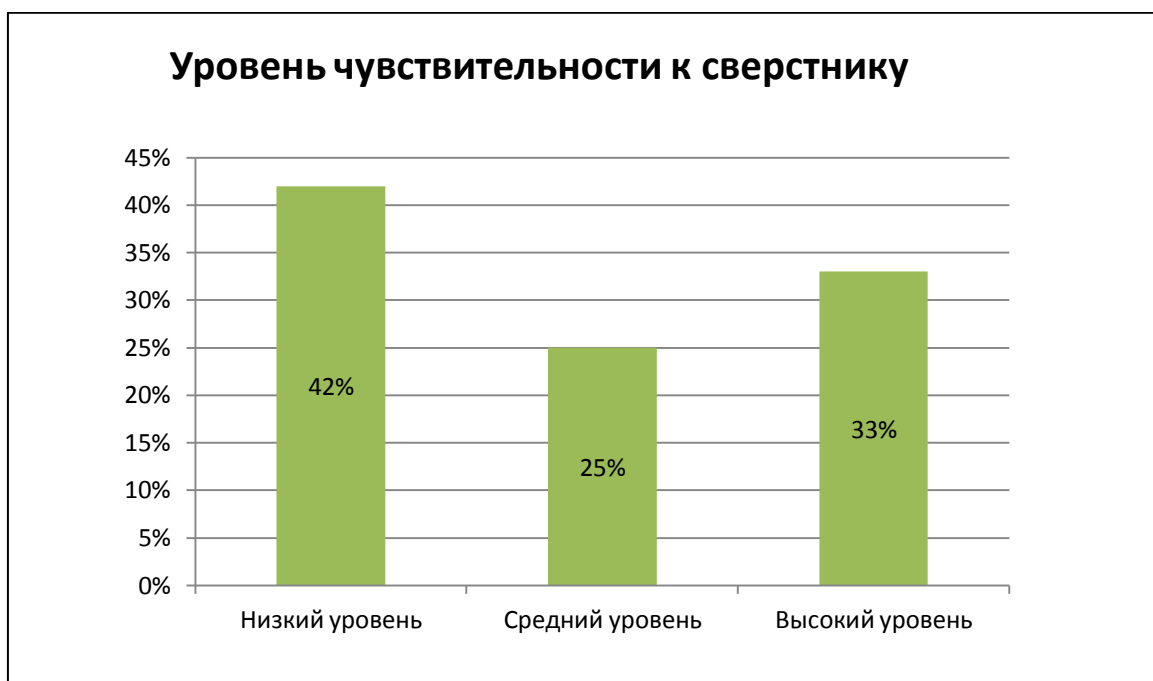


Рис. 4. Распределение результатов до формирующего этапа по методике «экспериментальная проблемная ситуация Горошина»

Чтобы подтвердить актуальность и нужность нашего исследования, мы приведем результаты респондентов по тому же диагностическому материалу, но с условием постоянного посещения детского учреждения (более 60%).

По методике «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» (Модификация и критерии анализа: Хузеева Г. Р.) выявлено, высокий и средний уровень познавательного компонента в образе сверстника имеют дети с практически одинаковыми показателями: 47% и 43% испытуемых.

Дети с низкими показателями от общего числа выборки составили 10% (Рис. 5).

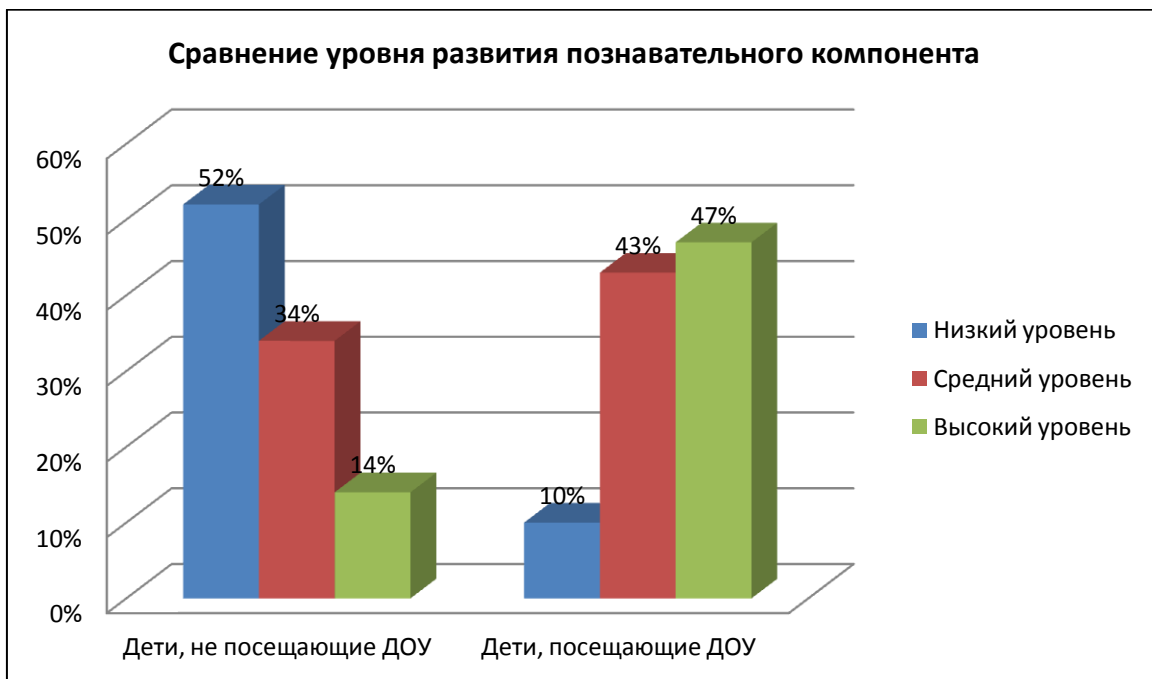


Рис. 5. Сравнение результатов по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей»

Диагностика экспериментальной ситуации «Раскраска» показала высокий уровень развития эмоционального компонента у 60% детей. 33% от общего числа респондентов имеют средний уровень развития низкий – 7% детей соответственно (Рис. 6).

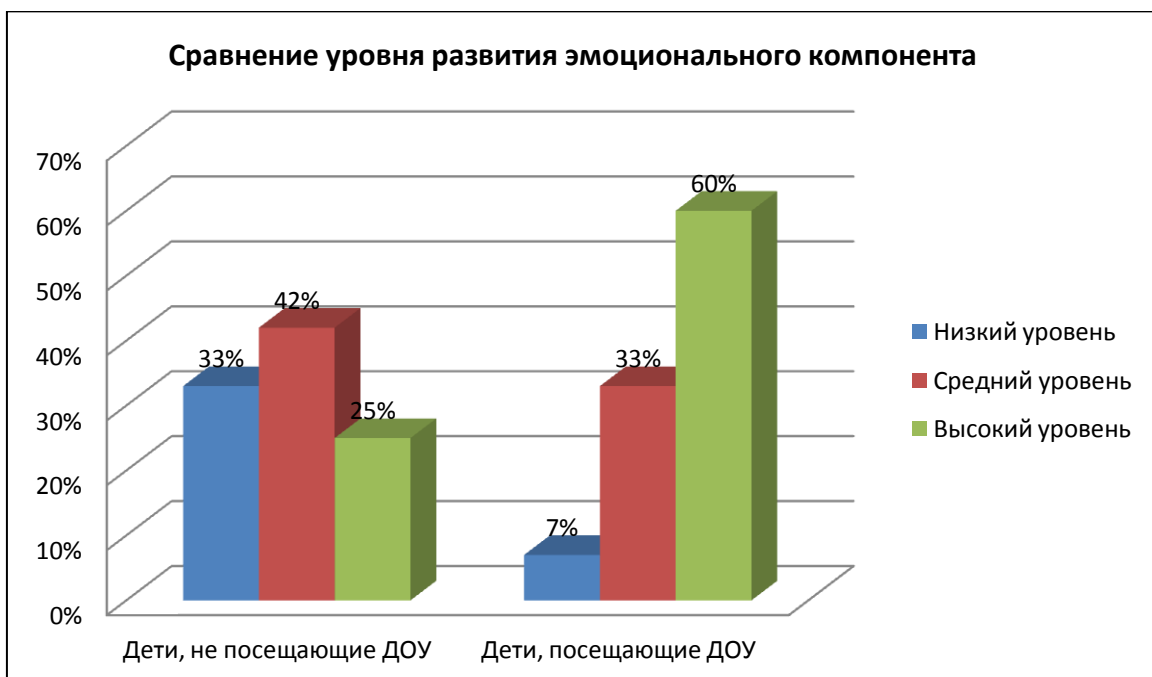




Рис. 6. Сравнение результатов по методике «экспериментальная ситуация Раскраска»

Данные, полученные посредством экспериментальной проблемной ситуации «Горошина» показали, что 48% испытуемых имеют средний уровень. Высокий и низкий уровни находят практически на одном уровне – 29% и 23% соответственно (Рис. 7).

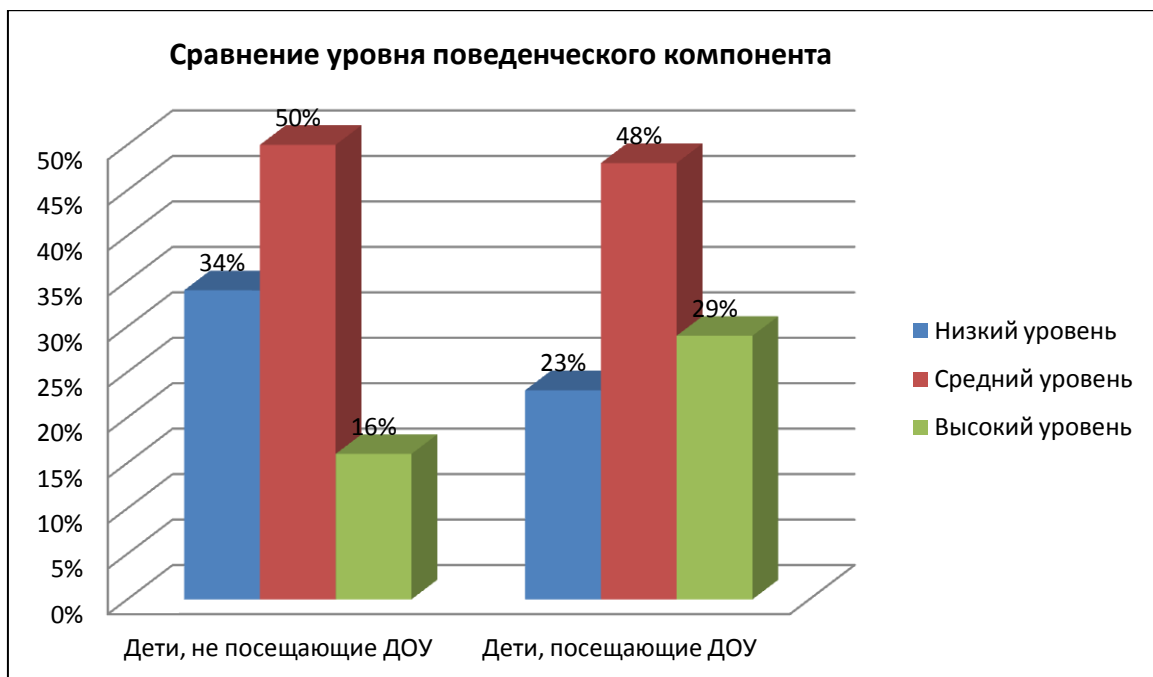


Рис. 7. Сравнение результатов по методике «экспериментальная проблемная ситуация Горошина»

Эта же методика показала и чувствительность к сверстнику. По итогам диагностики было выявлено, что 54% от общего числа респондентов имеют высокий уровень развития чувствительности к сверстнику, а средний и низкий уровни развития 33% и 13% соответственно (Рис. 8).

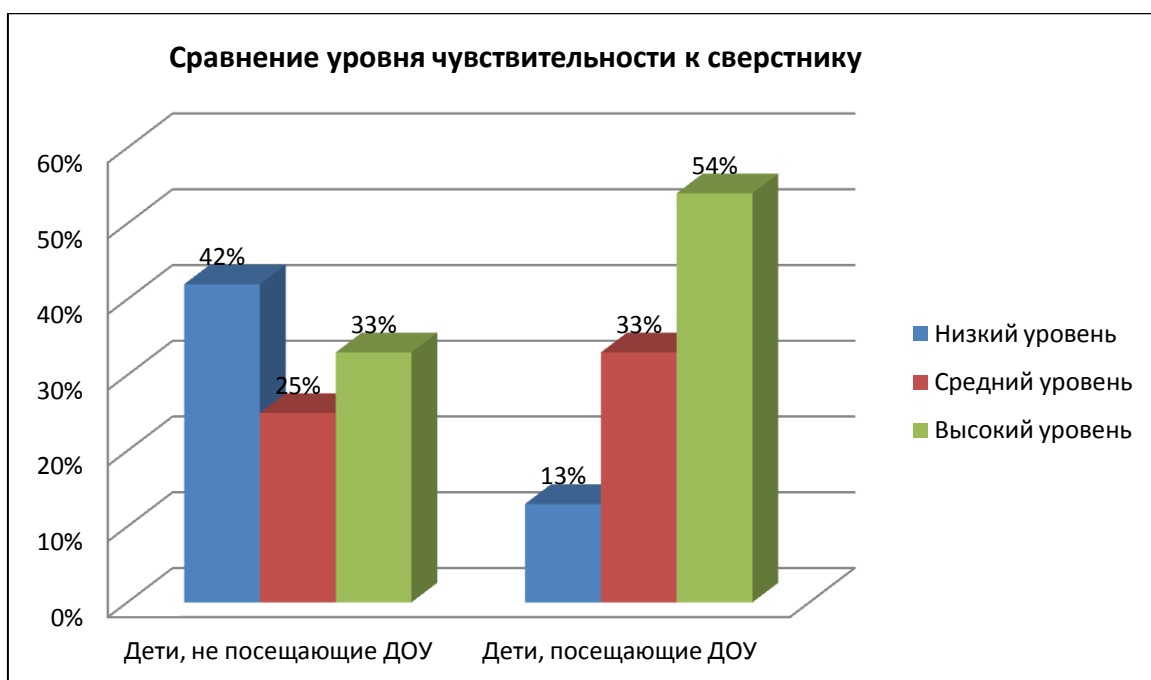


Рис. 8. Сравнение результатов по методике «экспериментальная проблемная ситуация Горошина»

Данные результаты в сравнении детей, посещающих ДОУ на постоянной основе и детей, не делающих этого, мы обработали с помощью математической статистики U-критерия Манна-Уитни. В результате компьютерной обработки получены результаты (приложение 2), которые свидетельствуют, что коммуникативную компетентность детей, часто не посещающих детское учреждение, нужно развивать дополнительно.

Для определения эффективности программы развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников общая выборка (12 человек) была разделена на контрольную и экспериментальную группы по 6 человек в каждой. Предполагается, что на тренинге будут присутствовать только мамы детей, и такое количество дает возможность проводить работу в парах и тройках, что является удобным для проведения групповых занятий. После случайного распределения в контрольной и экспериментальной группах остались дошкольники со средним и с низким уровнем развития коммуникативной компетентности (Рис. 9). Дети, которые показали высокие результаты развития, были исключены из исследования

перед формирующим этапом для получения более конкретных, четких результатов формирующей работы.



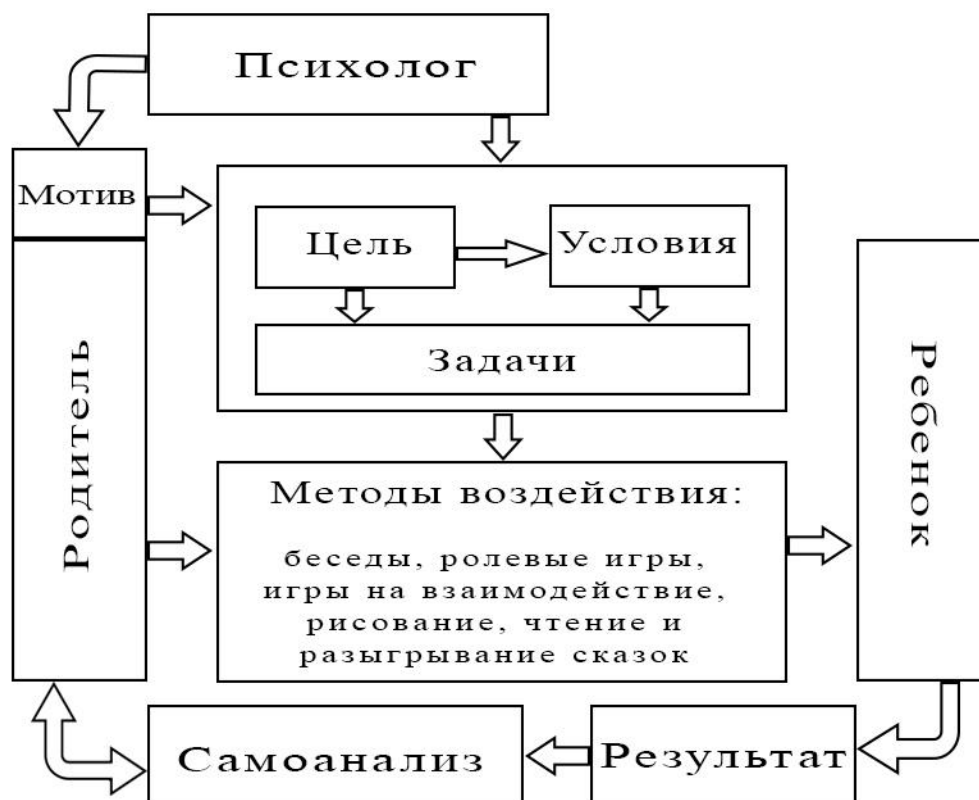
Рис. 9. Результаты развития коммуникативной компетентности дошкольников в экспериментальной и контрольной группах до формирующего этапа.

Данные первичной диагностики у первой и второй группы были обработаны с помощью математической статистики U-критерия Манна-Уитни. В результате компьютерной обработки получены результаты (приложение 2), которые свидетельствуют, что обе выборки могут рассматриваться в сравнении, так как различия между ними находятся в зоне незначимости.

Таким образом, обобщая и анализируя полученные результаты констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что актуальный уровень коммуникативной компетентности диагностируемых детей дошкольного возраста развит недостаточно, что указывает на необходимость развития ее у дошкольников в условиях семьи.

## 2.2. Программа развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи

Созданная нами модель развития коммуникативной компетентности в условиях семьи определяет последовательность воздействия, а именно: психолог-родитель-ребенок.



Исходя из этого, ниже мы предлагаем программу для формирующего эксперимента.

### Пояснительная записка

Проблема общения (коммуникации) в настоящее время занимает одно из ведущих мест в исследованиях педагогов и психологов. Общество ждет от подрастающего поколения умения общаться и дискутировать, различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в различных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение, уважать других людей и уметь проявлять к ним сочувствие и эмпатию. От того, как

сложатся отношения ребенка в первом в его жизни коллективе, то есть группе детского сада, во многом зависит дальнейшее социальное и личностное развитие, а значит и его дальнейшая судьба.

Неумение детей организовывать общение, провоцирует личностные и поведенческие нарушения, способствующие появлению замкнутости или чувства отверженности.

Цель: способствовать развитию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста через организацию родителями способов взаимодействия.

Задачи:

1. ознакомить с понятием «коммуникативная компетентность» и с ее компонентами;
2. способствовать осознанию важности развития коммуникативной компетентности у детей в условиях семьи;
3. формировать умение планировать игровую деятельность с детьми;
4. совершенствовать коммуникативные навыки в процессе межличностного общения;
5. формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию коммуникативной компетентности детей.

Программа реализуется на следующих основных принципах:

- принцип гуманистической направленности (отношение педагога к воспитанникам как к ответственным субъектам собственного развития, устанавливающий равноправное партнёрство между всеми участниками образовательной деятельности);
- принцип культуросообразности (опирается на общечеловеческие ценности и нормы общенациональной и этнической культуры);
- принцип личностно-значимой деятельности (предполагает участие учащихся в различных формах деятельности в

соответствии с личностными смыслами и жизненными установками);

- принцип целостности (системность, преемственность воспитания, взаимосвязанность всех его компонентов);
- принцип результатной ориентации (направленность социального воспитания на создание опыта социально позитивных и личностно поддерживающих общения, взаимодействия, деятельности учащихся).

Участники: родители детей 6 лет с низким и средним уровнем коммуникативной компетентности.

Продолжительность каждого занятия: 70-90 минут.

Формы работы: дискуссии, ролевые игры, игры на взаимодействие, рисование, лекции

Структура:

Разминка. Включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, повышению сплоченности.

Основное содержание занятия. Эта часть включает в себя лекции, игры, упражнения, задания, помогающие понять и усвоить главную тему занятия.

Рефлексия занятия. Это время для того, чтобы поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями, поговорить о своем настроении.

Таблица 2

**Тематический план по реализации программы развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи**

№	Тема	Цель	Упражнения (мин)
1	Знакомство. Как развить познавательный компонент образа сверстника (2ч)	Способствовать осознанию важности развития КК у детей в условиях семьи	1. Упражнение «Поиск общего» (5м)
			2. Ролевая игра «Меня не принимают» (30м)
			3. Сказка «...» (10м)

		Формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию познавательного компонента образа сверстника	4. Теоретический материал (15м) 5. Создание своей сказки (30м), разбор одной (30м) 6. Рефлексия (5м) 7. Домашнее задание (5м)
2	Как развить поведенческий компонент образа сверстника (2ч)	Формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию поведенческого компонента образа сверстника	1. Дискуссия об успехах и сложностях предыдущего задания (20м) 2. Упражнение «Шепчем все вместе» (5м) 3. Упражнение «Картонные башни» (30м) 4. Теоретический материал (15м) 5. Упражнение «Распускающийся бутон» (10м) 6. Ролевое проигрывание «Конфликт» (30м) 7. Рефлексия (5м) 8. Домашнее задание (5м)
3	Как развить чувствительность к сверстнику (2ч)	Формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию чувствительности к сверстнику	1. Дискуссия об успехах и сложностях предыдущего задания (20м) 2. Упражнение «Я знаю 5 названий» (5 м) 3. Упражнение «Рисунок с поводырем» (30м) 4. Теоретический материал (15м) 5. Упражнение «Хороший друг» (15м) 6. Упражнение «Одним карандашом» (25м) 7. Рефлексия (5м) 8. Домашнее задание (5м)
4	Как развить эмоциональный компонент образа	Формировать умение использовать	1. Дискуссия об успехах и сложностях предыдущего задания (20м)

	сверстника (2ч)	техники, которые будут способствовать развитию эмоционального компонента образа сверстника	2. Упражнение «Привет» (10м)
			3. Упражнение «Ты мне нравишься» (30м)
			4. Теоретический материал (15м) «Волшебные средства понимания»
			5. Ролевое проигрывание (15м)
			6. Упражнение «Волшебные слова» (20м)
			7. Рефлексия (5м)
			8. Домашнее задание (5м)
5	Подведение итогов (1ч10м)	формировать осознанное отношение к применению в будущем новых методов и техник	1. Дискуссия об успехах и сложностях всех заданий (30м)
			2. Корзинка идей (30м)
			3. Рефлексия «Метод пяти пальцев» (10м)

Следующим этапом будет воздействие родителя на ребенка, контроль которого будет осуществлен с помощью дневника родителя. В таблице 3 представлен незаполненный дневник на первую неделю. Полностью его можно посмотреть в приложении 4.

Таблица 3.

### Дневник родителя

1 неделя		
дата	упражнение	особенность проведения/вопросы
	«Поиск общего»	
	Рассказать сказку, задать вопросы	
	Придумать сказку, задать вопросы	
	Придумать сказку, нарисовать ее	
	«Три лица»	



### **Предполагаемые результаты:**

Предполагается, что реализация данной программы должна обеспечить положительную динамику развития коммуникативной компетентности детей посредством обучения их родителей формам влияния: беседы, игры на взаимодействие, рисование, чтение, ролевые игры. В процессе также должно быть осуществлено:

1. ознакомление с понятием «коммуникативная компетентность» и с ее компонентами;
2. осознание важности развития коммуникативной компетентности у детей в условиях семьи;
3. формирование умения планировать игровую деятельность с детьми
4. совершенствование коммуникативных навыков в процессе межличностного общения;
5. формирование умения использовать техники, которые будут способствовать развитию коммуникативной компетентности детей.

### **Особенности проведения:**

Тренинги проходили раз в неделю по пятницам на базе детского учреждения в музыкальном зале.

В ходе первого занятия было выявлено, что родители недостаточно понимают необходимость развития коммуникативной компетентности своих детей. В процессе использовались приемы для интериоризации опыта родителей, в том числе и рефлексия, в результате чего они смогли проанализировать существующие вопросы по теме развития коммуникативной компетентности детей и организации этого развития в условиях семьи.

Каждое занятие было направлено на формирования умения использовать техники, которые будут способствовать развитию каждого компонента коммуникативной компетентности дошкольников в условиях

семьи. Были использованы такие методы взаимодействия с детьми как сказки, ролевые игры, рисование, игры на взаимодействие, беседы.

Для того, чтобы контролировать выполнение домашних заданий был создан дневник родителя и брошюры, где описан короткий теоретический материал и инструкция для проведения игр. Также в дневнике была возможность поделиться своими впечатлениями для обратной связи. Рефлексия для родителей на каждом занятии была важным этапом, так как они делились своим опытом взаимодействия с детьми и помогали друг другу не терять мотивации, если что-то не получалось с первого раза.

Данная структура программы позволила за небольшое время реализовать все поставленные задачи, а именно способствовать развитию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста через организацию родителями способов взаимодействия, постепенно и целенаправленно развивая каждый компонент.

Таким образом, исходя из анализа психолого-педагогической литературы и результатов первичной диагностики, была разработана и апробирована программа развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи.

### **2.3 Анализ результатов после реализации программы по развитию коммуникативной компетентности детей в условиях семьи**

В этом параграфе мы проанализируем результаты, которые получили после реализации программы по развитию коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи. Оценивать эффективность программы мы будем исходя из сравнения до и после формирующего эксперимента с помощью методов математико-статистической обработки данных. На этом этапе мы использовали тот же диагностический инструментарий.

Анализ результатов методики «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» (Модификация и критерии анализа: Хузеева Г. Р.) при повторной диагностике показал положительную динамику.

Результаты детей с низкими показателями от общего числа выборки снизились до 17%, средний уровень развития имеют 56% дошкольников. Высокий уровень познавательного компонента в образе сверстника характерен для 27% испытуемых (Рис 1). Повышение высоких показателей по данной методике свидетельствует о том, что дети узнали конструктивные способы реагирования в случае отвержения со стороны сверстников. Также начали занимать активную позицию в общении. В отношениях со сверстниками демонстрируют стремление к автономии.

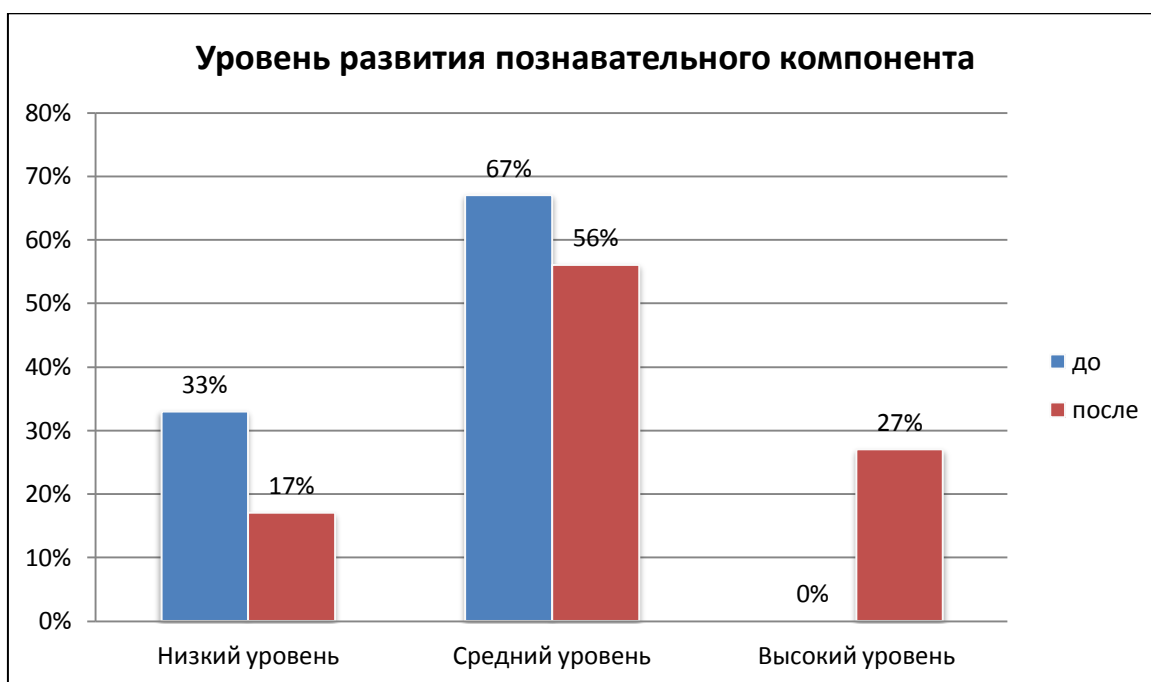


Рис. 1. Распределение результатов после формирующего этапа по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей»

Уровень развития эмоционального компонента, измеряемый экспериментальной ситуацией «Раскраска» существенно изменился. Низкий уровень имеют 24% дошкольников. Средний уровень остался доминирующим - 45% детей. У 31% от общего числа респондентов

показатели изменились до высокого уровня. (Рис. 2). Дошкольникам с высоким уровнем эмоционального компонента коммуникативной компетентности характерен ярко выраженный интерес и пристальное наблюдение в действия сверстника. Дети научились радоваться успеху своего партнера по игре, и сопереживать его поражению.

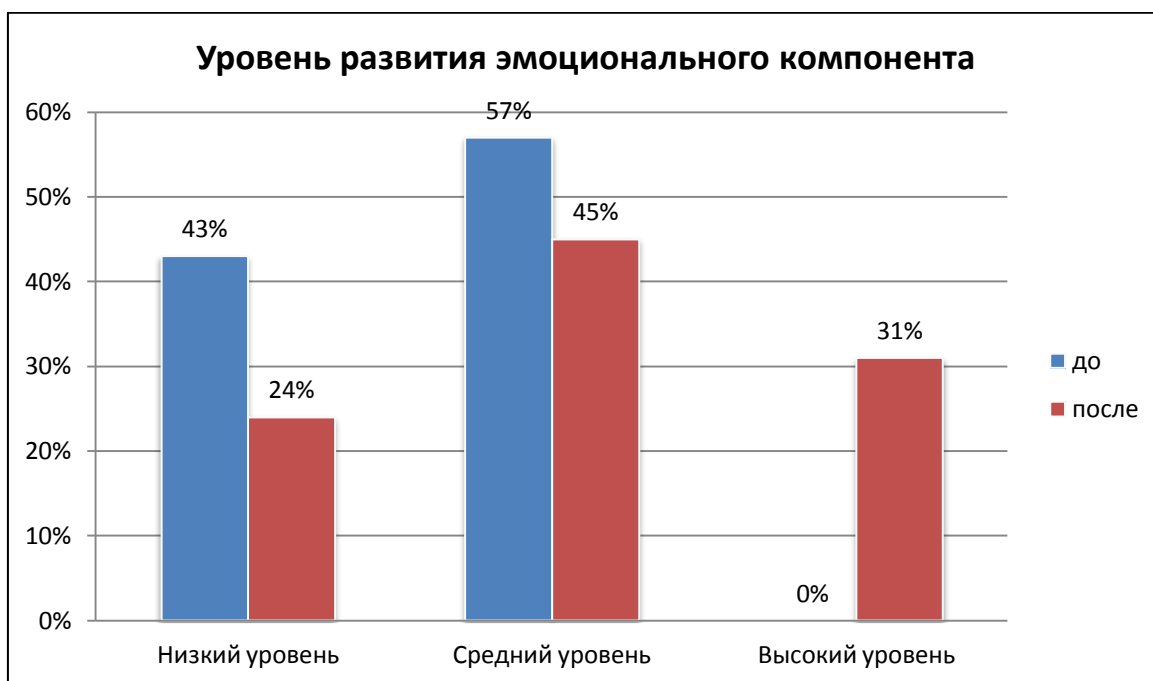


Рис. 2. Распределение результатов после формирующего этапа по методике экспериментальной ситуации «Раскраска»

Данные, полученные посредством экспериментальной проблемной ситуации «Горошина» определили положительную динамику развития поведенческого компонента. Низкий уровень характерен 13% детей. Средний уровень отмечается у преобладающей части респондентов - 64%. Высокий уровень развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности у 23% испытуемых. (Рис. 3). Такие изменения свидетельствует о том, что дети в результате апробации программы научились проявлять высокую степень просоциального поведения и сейчас способны согласовать свои действия с действиями сверстника, чтобы достичь общей цели.

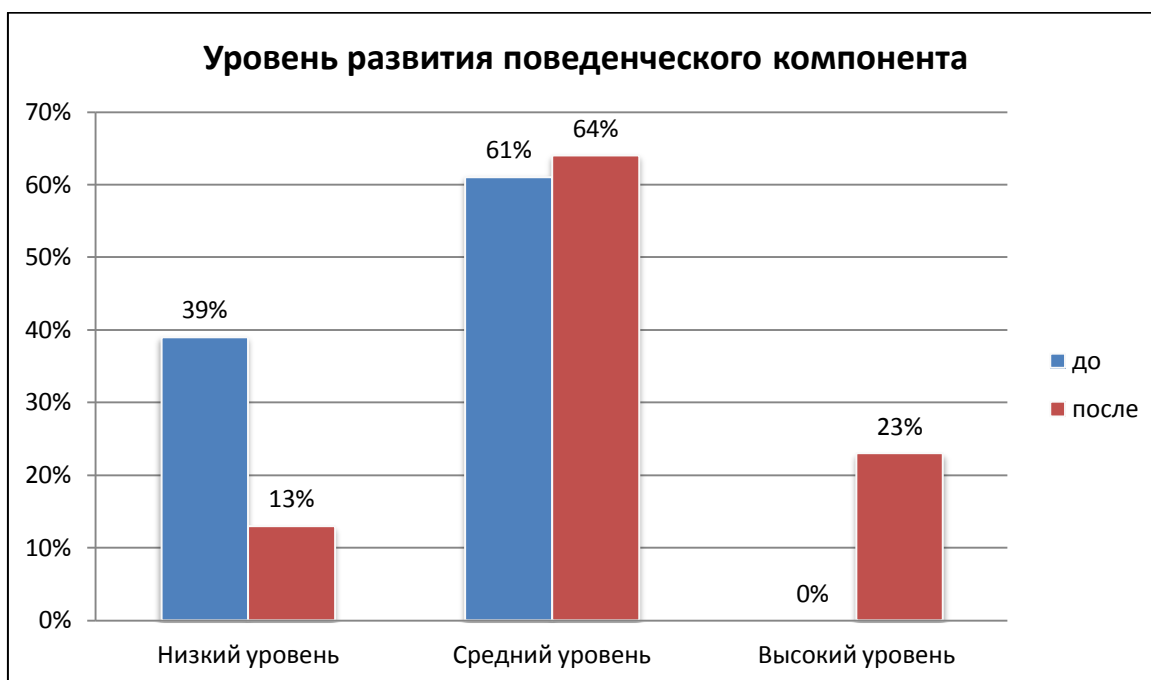


Рис. 3. Распределение результатов после формирующего этапа по методике экспериментальной ситуации «Горошина»

Эта же методика позволила определить чувствительность к сверстнику. После проведенного формирующего эксперимента показатели низкого уровня уменьшились до 20%. Средний уровень имеют 34% детей. От общего числа респондентов высокий уровень развития чувствительности к сверстнику имеют 46% дошкольников (Рис. 4). Такие дети научились ориентироваться на партнера, переживать за его действия, давать оценку и рекомендации, чтобы улучшить результат.

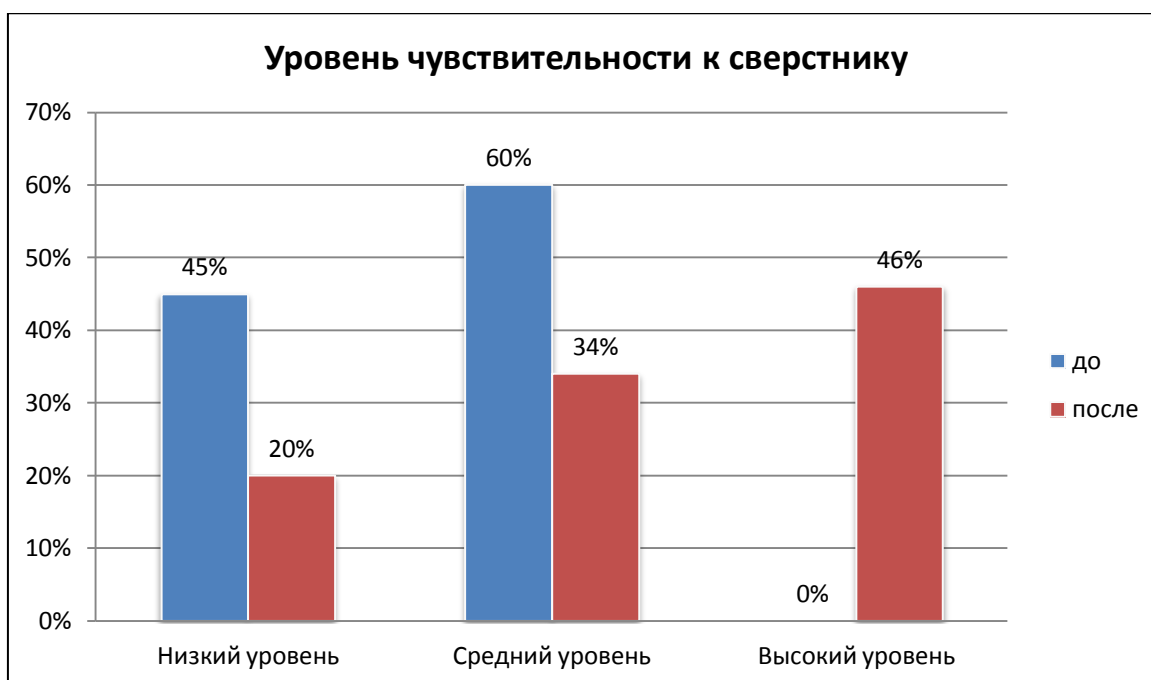


Рис. 4. Распределение результатов после формирующего этапа по методике экспериментальной ситуации «Горошина»

Программа развития коммуникативной компетентности со старшими дошкольниками в условиях семьи в контрольной группе не была реализована, но небольшие незначимые результаты после повторной диагностики имеются. Результаты повторного исследования развития коммуникативной компетентности дошкольников в контрольной группе показаны на диаграмме (Рис 5.).

Показатели развития познавательного образа сверстника в контрольной группе практически не изменились. Средний уровень уменьшился до 54%, низкий увеличился до 46%. Сравнительный анализ показателей эмоционального образа сверстника показал, что низкий уровень уменьшился до 33%, а средний соответственно повысился до 67%. Изменения показателей поведенческого компонента образа сверстника незначительные. Средний уровень уменьшился до 60%, низкий повысился до 40%. Анализируя результаты изменений развития чувствительности к сверстнику, можно заметить, что низкий уровень уменьшился до 33%, а средний увеличился до 67%.

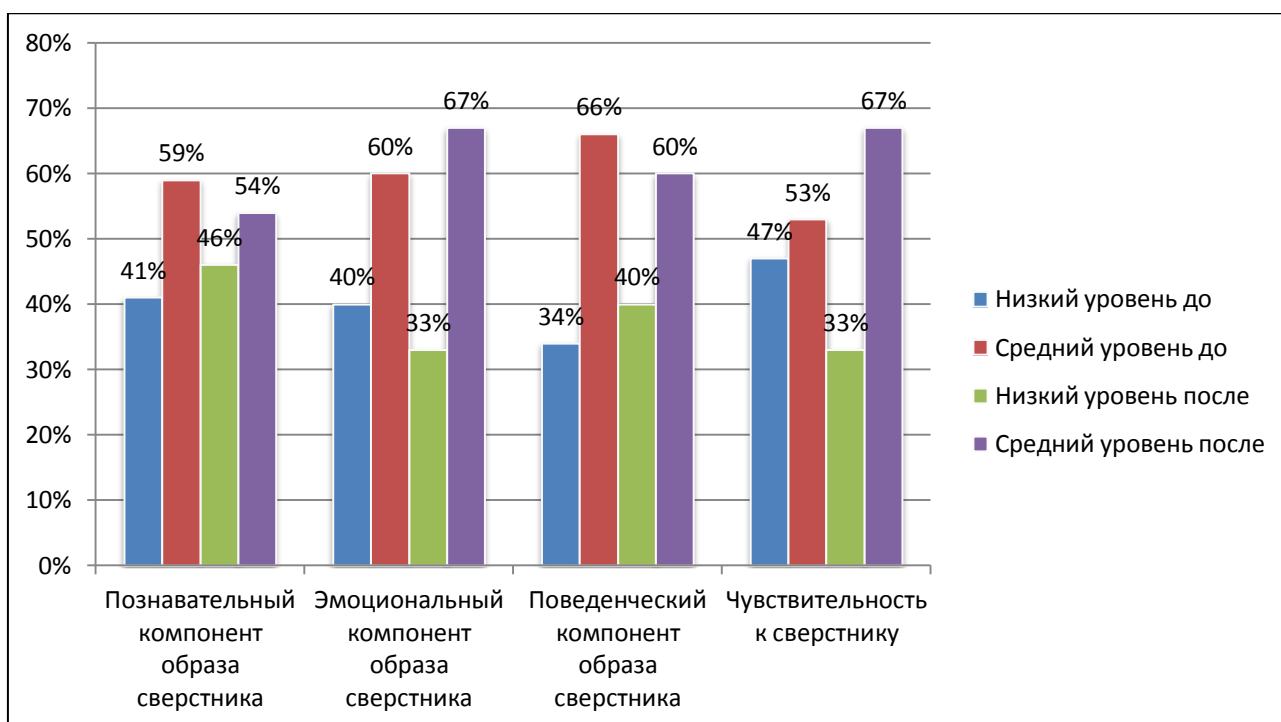


Рис.8. Сравнение по всем показателям коммуникативной компетентности дошкольников в контрольной группе до и после формирующего эксперимента.

Незначительные изменения в контрольной группе мы объясняем тем, что диагностический материал при проведении первичной и повторной диагностики был аналогичным.

Исходя из полученных результатов в экспериментальной группе, мы делаем вывод, что после формирующего эксперимента, направленного на развитие коммуникативной компетентности детей в период дошкольного детства в условиях семьи, наблюдается положительная динамика.

Проверка значимости различий в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента осуществлялась посредством использования U-критерия Манна-Уитни (приложение 5). В результате компьютерной обработки полученные значения свидетельствуют о том, что выборки по уровням имеют статистические отличия, а значит можно говорить об эффективности выбранных форм и методов используемых в рамках программы развития коммуникативной компетентности детей в условиях семьи.

С целью оценки достоверности сдвига в уровнях развития коммуникативной компетентности детей до и после формирующего эксперимента использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона (приложение 5). Все эмпирические значения по всем исследуемым параметрам находятся в зоне значимости.

Таким образом, формирующий эксперимент и реализация программы развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи в экспериментальной группе привел к значимым изменениям. Следовательно, можно говорить, что программа развития коммуникативной компетентности детей в условиях семьи, предполагающая развития всех компонентов через организацию родителями способов взаимодействия, доказала свою эффективность. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, цель достигнута.



## **Выводы по второй главе**

После анализа психолого-педагогической литературы во второй части исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации программы развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи. Исследование включало в себя три этапа.

На первом констатирующем этапе при помощи трех методик было выявлено актуальное развитие коммуникативной компетентности у старших дошкольников. Оценив состояние начального уровня респондентов, можно говорить о том, что дети, которые не посещают детское учреждение постоянно, имеют низкий и средний уровень развития компонентов коммуникативной компетентности. А это значит, обладая недостаточным уровнем, старшие дошкольники имеют узкий круг общения, занимают пассивную позицию, стремятся к подчинению. Знают и применяют в основном только непродуктивные способы выхода из проблемной ситуации (обижаться, плакать, уйти, пожаловаться). Таким детям свойственно отказывать в просьбе сверстнику, не уступать ему, не согласовывать свои действия, и таким образом, они не достигают общей цели. Также дошкольники не ориентированы на партнера, не обращают внимания на его действия, эмоционально не реагируют, несмотря на общую цель, что приводит ко многим поведенческим проблемам при взаимодействии с окружающими. Таким образом, если не организовать обучение родителей способам развития коммуникативной компетентности своих детей в условиях семьи, то могут наблюдаться нежелательные последствия для ребенка. А именно нарушения в когнитивной сфере, сниженная эмоциональность и неспособность к сопереживанию. Исходя из этого, полученные результаты первичной диагностики обусловили необходимость разработки и апробации психолого-педагогической программы.

Данная потребность стала причиной для проведения формирующего этапа, включающего разработку и апробацию программы по развитию коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи. Тренинг был направлен на обучение родителей некоторым формам влияния, в результате которых родитель в домашних условиях сможет самостоятельно повысить уровень компонентов коммуникативной компетентности: познавательный, эмоциональный, поведенческий аспект образа сверстника и чувствительность к нему.

Контрольный этап был направлен на оценку эффективности программы развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи. Для этого были использованы те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Методы математико-статистической обработки данных показателей респондентов контрольной и экспериментальной группы (критерии U Манна-Уитни и Т-Вилкоксона) позволили нам утверждать, что разработанная и апробированная нами психолого-педагогическая программа развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи является эффективной.

Таким образом, проанализировав результаты контрольного этапа, мы пришли к выводу, что опытно-экспериментальная работа по апробации программы развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи доказала свою эффективность. А значит, цель исследования была достигнута, а эмпирическая гипотеза подтверждена.

## **Заключение**

Социально-коммуникативное развитие рассматривается в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) как одно из основных направлений развития дошкольника. Опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Поэтому становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должно стать сферой пристального и целенаправленного внимания, как педагогов, так и психологов. Одним из основных условий и факторов успешной социализации детей в детском саду является формирование коммуникативной компетентности в пространстве взаимодействия ребенка со сверстниками.

Но так как не все дети могут посещать дошкольное учреждение на постоянной основе, то и общение со сверстниками чаще выпадет из графика ребенка.

И поэтому коммуникативная деятельность, являясь в дошкольном возрасте одной из значимых, будучи не сформированной в условиях семьи, способствует отставанию в развитии речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияет на личностное развитие и поведение дошкольника.

Современному подходу к определению коммуникативной компетентности посвящены исследования многих авторов (Е.В. Арцишевская, М.К. Андреева, Е. Ю. Гениева, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалева, Л.А. Петровская). Термин коммуникативная компетентность наиболее полно раскрыла В. Н. Куницына, определяя его как - умение успешно общаться, система внутренних ресурсов, необходимых для достижения эффективного общения в определённых ситуациях. В основе коммуникативной компетентности лежат предпосылки, основные из которых – возрастные особенности развития (социальная ситуация развития, ведущая

деятельность, особенности психического развития ребёнка) индивидуальные особенности самого ребёнка (индивидуальный опыт).

Анализ психолого- педагогической литературы позволил нам выделить 2 компонента коммуникативной компетентности:

1. Образ сверстника:

- познавательный компонент;
- эмоциональный компонент;
- поведенческий компонент;

2. Чувствительность к сверстнику.

Первый компонент: образ сверстника, делится на три составляющие. Познавательная сторона образа сверстника проявляется в знаниях общепризнанных правил и норм общения, знания, как предотвратить конфликт или выйти из него с наименьшими потерями. Эмоциональный аспект содержит в себе положительное отношение дошкольника к своему собеседнику и превалирование чувства вовлеченности и единства над конкурентным отношением к сверстнику. В поведенческой составляющей образа сверстника можно выделить умение разрешать конфликтные ситуации и контролировать процесс общения, исходя из правил и норм поведения. Также умение выражать и показывать свои цели общения и способность к просоциальным действиям в процессе общения.

Второй компонент выражается в степени внимания и эмоциональных реакций ребенка на воздействия сверстника. То есть дети с высоким уровнем чувствительности к сверстнику ориентированы на партнера, переживают за его действия, дают оценки и советы, чтобы улучшить результат. Также умеют объяснить, и с учетом действий сверстника высказывают пожелания и открыто выражают свое отношение к совместной деятельности.

Определившись с компонентами коммуникативной компетентности дошкольников, мы выделили особенности общения детей со сверстниками:

- большое разнообразие коммуникативных действий и широкий их диапазон (ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и. т. д.);
- повышенная эмоциональность и раскованность контактов (большое количество экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния);
- нестандартность и нерегламентированность (дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звукосочетания, сочиняют разные небылицы и. т. д.);
- преобладание инициативных действий над ответными. (нежелание продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия активности партнера).

Анализ литературы позволил нам выделить проблему, которая заключается в необходимости создания модели развития коммуникативной компетентности старших дошкольников в условиях семьи. Рассмотрев виды педагогических моделей, мы остановили свой выбор на совокупности функциональной модели Н. В. Кузьминой и на модели групповой терапии Х. Джинота.

Модель состоит из пяти структурных составляющих:

- 1) субъект педагогического воздействия – психолог, родитель
- 2) объект педагогического воздействия – личность ребенка
- 3) предмет их совместной деятельности – общие рисунки, придуманные сказки
- 4) цель обучения – развитие коммуникативной компетентности
- 5) средства педагогической коммуникации - беседы, ролевые игры и игры на взаимодействия, рисование, чтение и разыгрывание сказок.

Созданная нами модель развития коммуникативной компетентности дошкольника в условиях семьи предполагает разработку, апробацию и подтверждение эффективности программы. Уровень коммуникативной

компетентности старших дошкольников мы измеряли с помощью трех стандартизированных методик:

1. Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей;
2. Экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска»
3. Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»

Сравнительный анализ проведенной диагностики до и после формирующего эксперимента показал увеличение высокого уровня коммуникативной компетентности по всем ее составляющим. Высокий уровень познавательного компонента в образе сверстника повысился на 27%. Дети узнали конструктивные способы реагирования, начали занимать активную позицию в общении, и демонстрируют стремление к автономии. Высокий уровень развития эмоционального компонента увеличился на 31%. Дети научились радоваться успеху своего партнера по игре, и сопереживать его поражению. Уровень развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности у 23% стал высоким. Такие дети проявляют высокую степень просоциального поведения и способны согласовать свои действия с действиями сверстника, чтобы достичь общей цели. От общего числа респондентов высокий уровень развития чувствительности к сверстнику имеют 46% дошкольников. Такие дети научились ориентироваться на партнера, переживать за его действия, давать оценку и рекомендации, чтобы улучшить результат.

Для оценки эффективности программы развития коммуникативной компетентности дошкольников в условиях семьи были взяты методы математико-статистической обработки данных показателей респондентов контрольной и экспериментальной группы (критерии U Манна-Уитни и Т-Вилкоксона). Их результаты говорят нам о том, что разработанная и апробированная нами программа является эффективной. А значит, цель исследования была достигнута, а эмпирическая гипотеза подтверждена.

## Список литературы

1. Авдулова, Т.П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Г.Р. Хузеева, Т.П. Авдулова .— М. : Издательство Прометей, 2013 .— 138 с.
2. Анфисова С. Е. Особенности компетентностно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2009. – №. 116.
3. Белобрыкина О. А. Влияние взаимоотношений в диаде «родитель-ребенок» на эмоциональное развитие и психосоматическое состояние дошкольника //Психология третьего тысячелетия: II Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. – 2015. – С. 44.
4. Бывшева М. В., Ханова Т. Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве //Вестник Мининского университета. – 2016. – №. 3 (16) – С.1-9
5. Гаврилушкина О. П., Малова А. А., Панкратова М. В. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении //Современная зарубежная психология. – 2012. – Т. 1. – №. 2. – С. 5-16.
6. Горянина В.А. Психология общения: Учебное пособие. - М.: Академия, 2004. 416 с.
7. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 81–85.
8. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности. / Р. П. Дондокова. // Вестник

- Бурятского государственного университета. - 2012. - Вып. 1.1. Педагогика. - С. 18-21.
9. Дорогова М. В. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста посредством игр, способствующих развитию эмоциональной сферы //Ответственный и научный редактор. – 2016. – С. 129.
- 10.Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников. – М. : Книголюб, 2006. – С.64
- 11.Езова С.А. Коммуникативная компетенция // Научные и технические библиотеки. 2008. № 4. С.30-36.
- 12.Емелина А. В., Хижная А. В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций //инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – 2016. – С. 214-216.
- 13.Захарова Т. В. и др. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №. 4. – С. 1-2.
- 14.Зимняя И. и др. КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ДОУ //ББК У21. 86в641 И 741. – 2019. – С. 107.
- 15.Зотова И. В., Фирюлина О. Г. Особенности развития социально-коммуникативной компетентности у дошкольников //Проблемы современной науки и образования. – 2017. – №. 18 (100) – с.77-81
- 16.Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности// Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» Таганрог: 2006. №13. С.225-227.
- 17.Козырева О. А., Козырев Н. А. Виды и модели современного обучения в структуре образования //Гуманитарные научные исследования. – 2015. – №. 12. – С. 155-165.
- 18.Козырева О. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Инновационная педагогика в модели современного образования //Электронный



мультидисциплинарный научный журнал с порталом международных научно-практических конференций Интернетнаука. – Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом Интернетнаука», 2016. – №. 10. – С. 391-405.

19. Козьяков Р. В. Технология развития коммуникативной компетентности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2006. №. 1. 102 с.
20. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №. 12 (165). С . 134-145
21. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – №. 1 (178). С. 58–63.
22. Крулехт М. В. 4.4. Особенности досуга детей дошкольного возраста в современной российской семье // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. – 2016. – С. 255-268.
23. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – №. 3 (67) - с. 51 - 55
24. Левшина Н. И., Градусова Л. В. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности // Детский сад: теория и практика. – 2014. – №. 6. – С. 94-103.
25. Мамедова А. В. Компетентностный подход как основа диагностирования коммуникативной компетентности // Теория и практика образования в современном мире: материалы — СПб: 2012. С. 29-33.

- 26.Менькина С. М. Коммуникативная компетентность: от теории к практике формирования //Среднее профессиональное образование. 2011. №. 12. С. 12-18.
- 27.Мосина А. Н., Худякова Т. Л. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности //Педагогическое образование в России. 2013. №. 1. С. 52-59.
- 28.Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Сущность и структура социальной и коммуникативной компетентностей личности//Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2010. №. 2. С. 50-54.
- 29.Неретина Т. Г., Пономарева И. М. Развитие связной речи дошкольников в условиях семьи //единство и идентичность науки: проблемы и пути решения. – 2018. – С. 74-76.
- 30.Новгородова Е.Е. Основные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность»//Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5393> (дата обращения: 12.11.2015).
- 31.Панько Е. А., Чеснокова Е. П. Взаимодействие учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников как важное условие укрепления психологического здоровья детей. – 2016.
- 32.Платохина Н. А., Абашина Н. Н. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей //Концепт. – 2017. – №. 10. – С. 28-39.
- 33.Привалова С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства //Педагогическое образование в России. – 2015. – №. 7. С. 213-217.
- 34.Рогов Е.И. Психология общения. - М.: Владос, 2004. 335 с.
- 35.Рудакова Н. Н. Коммуникативная компетентность как показатель речевого развития детей дошкольного возраста //Детский сад: теория и практика. – 2013. – №. 3. – С. 20-25.

- 36.Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста //Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения. – 2008. – Т. 1. – С. 58-62.
- 37.Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников //М., 2015. 137с.
- 38.Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.
- 39.Старостина Ю. А. Форсирование развития ребенка дошкольного возраста //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №. 3.
- 40.Таюрская н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт //Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2015. №. 1 С.32-45.
- 41.Титова Н. И. Организация сообщества детей дошкольного возраста как условие развития их коммуникативной компетентности //Детский сад: теория и практика. – 2013. – №. 3. – С. 66-75.
- 42.Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты. Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с.
- 43.Феоктистова С. В., Хмелькова М. А. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника //Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – №. 2. – С. 93-103.
- 44.Ханова Т. Г., Белинова Н. В. Психолого-педагогические основы современного дошкольного образования //Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №. 5. - С. 84—86
- 45.Хузеева Г. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника. – Litres, 2017 – С.80
- 46.Шаповаленко И. Психология развития и возрастная психология 3-е изд., пер. и доп. Учебник и практикум для СПО. – Litres, 2018.

47. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации: учебник / Ф. И. Шарков. – М.: Перспектива, 2004. 246 с.
48. Шимановская Я. В., Козловская С. Н., Старовойтова Л. И. Психологические различия интеллектуальной и эмоциональной сфер девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста // Экология человека. – 2016. – №. 1. с. 48-54.
49. DeThorne L. S. et al. More than words: Examining communicative competence through a preschool-age child // Inclusion. – 2015. – Т. 3. – №. 3. – С. 176-196.
50. Longobardi E. et al. Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children // Infant Behavior and Development. – 2016. – Т. 43. – С. 1-4.
51. Niklas F., Schneider W. Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school // Contemporary Educational Psychology. – 2017. – Т. 49. – С. 263-274.
52. van der Wilt F. et al. Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? // Social Development. – 2018. – Т. 27. – №. 4. – С. 793-807.
53. van der Wilt F. et al. Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence // Contemporary Educational Psychology. – 2018. – Т. 54. – С. 247-254.

## Приложение

### Приложение 1

#### **Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей (Модификация и критерии анализа: Хузеева Г. Р.)**

Направленность методики. Методика направлена на определение особенностей межличностного общения ребенка со взрослыми и сверстниками, отношение к лидерству, субъективное ощущение включенности ребенка в группу сверстников, эмоциональное отношение к сверстникам и взрослым, способы поведения в ситуации отвержения. Методика предназначена для детей от 5 до 10 лет.

Даная методика была разработана на основе методики ОМО (Особенности Межличностных Отношений), предложенной Шутцем в 1958 г. и предназначенной для исследования взрослых. Шутц предполагает, что в основе межличностных отношений лежат три основные межличностные потребности. Это потребность включения, контроля и аффекта.

1. Потребность включения направлена на создание и поддержание удовлетворительных отношений с другими людьми, на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество. На уровне эмоций потребность включения определяется как потребность создавать и поддерживать чувство взаимного интереса. Это чувство включает в себя:

- интерес субъекта к другим людям;
- интерес других людей к субъекту.

Потребность быть включенным трактуется как желание нравиться, привлекать внимание, интерес.

2. Потребность контроля определяется как потребность создавать и сохранять удовлетворительные отношения с людьми, опираясь на контроль и силу. На эмоциональном уровне это стремление создавать и сохранять чувство взаимного уважения, опираясь на ответственность и компетенцию. Это чувство включает:

- достаточное уважение по отношению к другим;
- получение достаточного уважения со стороны других людей.

Поведение, вызванное потребностью контроля, по мнению Шутца, относится к процессу принятия решения людьми, а также затрагивает области силы, влияния и авторитета. Потребность в контроле варьируется в континууме от стремления к власти, авторитету и контролю над другими до необходимости быть контролируемым, то есть быть избавленным от ответственности.

3. Межличностная потребность в аффекте определяется как потребность создавать и удерживать удовлетворительные отношения с остальными людьми, опираясь на любовь и эмоциональные отношения. На эмоциональном уровне данная потребность определяется как стремление создавать и сохранять чувство взаимного теплого эмоционального отношения. Если такая потребность отсутствует, то индивид, как правило, избегает близкой связи.

Таким образом, включение можно охарактеризовать словами включение «внутри снаружи», контроль – «вверху внизу», а аффекцию – «близко далеко».

Для нормального функционирования индивида, считает Шутц, необходимо, чтобы существовало равновесие между тремя областями межличностных потребностей и с окружающими людьми.

На основе этой методики, учитывая особенности общения детей, нами была разработана методика неоконченных предложений для детей.

#### **Процедура проведения обследования**

Инструкция: «Давай поиграем, я начну читать предложение, а ты его закончишь. Постарайся отвечать быстрее».

01. Когда ребята собираются вместе, я обычно .....

02. Когда ребята говорят мне, что я должен делать .....
  03. Когда взрослые обсуждают мое поведение .....
  04. Я думаю, что иметь много друзей .....
  05. Когда мне предлагают участвовать в разных играх ....
  06. Отношения с ребятами в группе .....
  07. Когда мне предлагают придумать и провести игру, я .....
  08. Дружить со многими ребятами .....
  09. Быть главным в группе .....
  10. Ребята, которых не приглашают в совместные игры .....
  11. Когда я прихожу в детский сад, ребята .....
  12. Обычно мы с ребятами .....
  13. Когда другие ребята что то делают вместе, я .....
  14. Когда меня не принимают в игру .....
  15. Когда взрослые говорят мне, что нужно сделать .....
  16. Когда у ребят что то не получается, .....
  17. Когда я что то хочу сделать, ребята .....
- (можно отдельно спрашивать про родителей и воспитателя)

### Оценка и анализ результатов

	Критерии оценки	Номер предложения
1.	Содержание общения	1, 12
2.	Особенности отношений со сверстниками	6, 11, 16, 17, 10
3.	Широта круга общения	4, 8
4.	Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников	7, 9
5.	Автономия или подчинение сверстнику	2
6.	Поведение в случае отвержения	10, 13, 14
7.	Активность в общении	1, 13, 14
8.	Особенности общения со взрослыми	3, 15

### Экспериментальная ситуация «Раскраска»

Диагностическая направленность:

1. Определение типа межличностного отношения детей дошкольного возраста к сверстнику.

2. Характер проявления просоциальных форм поведения. Стимульный материал: два листка с контурным изображением; два набора фломастеров: а) два оттенка красного, два оттенка синего, два оттенка коричневого; б) два оттенка желтого, два оттенка зеленого, черный и серый.

Методика проводится на 2 х детях. Инструкция: «Ребята, сейчас у нас будет соревнование, мы с вами будем рисовать. Какие цвета вы знаете? Вам нужно раскрасить рисунок, используя как можно больше цветов. Победит тот, кто больше всего использует разных карандашей, у кого рисунок будет самым разноцветным. Один и тот же карандаш можно использовать только один раз. Можно делиться».

После этого дети садились спиной друг к другу, перед каждым лежал рисунок и набор карандашей. В процессе работы взрослый обращал внимание ребенка на рисунок соседа, хвалили его, спрашивали мнение другого, при этом отмечая и оценивая все высказывания детей.

Характер отношения определяется через анализ трех параметров:

1. Интерес ребенка к сверстнику и его работе;
2. Отношение к оценке другого сверстника взрослым;
3. Анализ проявления просоциального поведения.

Первый параметр – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.

Данный показатель оценивался следующим образом: 1 балл – полное отсутствие интереса к действиям другого ребенка (ни одного взгляда в сторону другого);

2 балла – слабый интерес (беглые взгляды в сторону сверстника);

3 балла – выраженный интерес (периодическое, пристальное наблюдение за действиями товарища, отдельные вопросы или комментарии к действиям другого);

4 балла – ярко выраженный интерес (пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника).

Второй параметр – эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым.

Данный показатель определяет реакцию ребенка на похвалу или порицание другого, что и является одним из проявлений отношения ребенка к сверстнику либо как к предмету сравнения, либо как к субъекту, целостной личности.

Реакции на оценку могут быть следующими:

1) индифферентное отношение, когда ребенок не реагирует на оценку сверстника;

2) неадекватная, отрицательная оценка, когда ребенок радуется отрицательной и огорчается (возражает, протестует) положительной оценке сверстника;

3) адекватная реакция, где ребенок сорадуется успеху и сопереживает поражению, порицанию сверстника.

Третий параметр – степень проявления просоциального поведения.

Отмечаются следующие типы поведения:

1) ребенок не уступает (отказывает просьбе сверстника);

2) уступает только в случае равноценного обмена или с колебаниями, когда сверстнику приходится ждать и неоднократно повторять свою просьбу;

3) уступает сразу, без колебаний, может предложить совместное пользование своими карандашами.

Анализ результатов.

Сочетание трех параметров позволяет определить тип отношения ребенка к сверстнику.

Индифферентный тип отношения – дети со сниженным интересом к действиям сверстника, индифферентное отношение к положительной и отрицательной оценке сверстника.

Предметный тип отношения – выраженный интерес к действиям сверстника, неадекватная реакция на оценку сверстника, отмечается отсутствие просоциального поведения, амбивалентное отношение к сверстнику.

Личностный тип отношения – отмечался выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция на оценку сверстника, просоциальное поведение, положительное эмоциональное отношение к сверстнику.

### **Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»**

Диагностическая направленность:

1. определения степени чувствительности ребенка к воздействиям сверстника;

2. определение уровня сформированности действий по согласованию усилий и осуществления совместной деятельности, направленной на достижение общей цели.  
Ход исследования : в экспериментальной ситуации участвует 2 ребенка. Необходимо приготовить листок бумаги (можно на доске) с контурным изображением стручка гороха (можно крону дерева), карандаш и маску, закрывающую глаза.

Детям объясняется, что они должны выполнить одно задание на двоих, от общих усилий будет зависеть результат. Дети должны нарисовать горошины в стручке. Главное правило: нельзя выходить за границы горошины (показать образец). Трудность

закljučается в том, что один будет рисовать с закрытыми глазами, а другой должен своими советами (вправо, влево, вверх, вниз) помочь нарисовать горошины правильно. Предварительно нужно убедиться, что ребенок ориентируется в направлениях на листке. Затем дети меняются местами, им дается новый листок и игра повторяется.

Ход выполнения: все реплики и результат фиксируются в протоколе.

Критерии оценки :

1. способность к согласованным действиям и достижению цели совместными усилиями;

2. чувствительность к сверстнику (умение слышать и понимать сверстника, умение объяснить, учет эмоционального состояния сверстника и учет особенностей сверстника в своем поведении, оценка действий сверстника). Были выделены уровни способности к согласованным действиям : Низкий уровень – ребенок не согласует свои действия с действиями сверстника, не достигают общей цели.

Например:

1) ребенок, который должен говорить другому, что делать, не обращая внимания на то, что его не поняли, продолжает давать инструкции до тех пор, пока ребенок не отказывается выполнять задание;

2) ребенок, не обращая внимания на инструкции сверстника, пытается подглядывать и самостоятельно выполнить необходимое действие. Средний уровень – ребенок частично ориентируется в выполнении задания на сверстника, действует несогласованно и достигает результата частично. Высокий уровень – ребенок способен к совместному выполнению задания и достигает цели.

Чувствительность к партнеру определялась через анализ степени внимания и эмоциональных реакций ребенка на воздействия сверстника – ориентируется ли ребенок при выполнении задания на сверстника (слышит, понимает, эмоционально реагирует, оценивает или проявляет неудовольствие). Низкий уровень – ребенок не ориентирован на партнера, не обращает внимания на его действия, эмоционально не реагирует, как бы не видит партнера, несмотря на общую цель.

Средний уровень – ребенок ориентирован на партнера, пристально следит за его инструкцией или работой, не высказывает оценок или мнения по поводу работы. Высокий уровень – ребенок ориентирован на партнера, переживает за его действия, дает оценки (как положительные, так и отрицательные), рекомендации, чтобы улучшить результат, умеет объяснить, с учетом действий сверстника высказывает пожелания и открыто выражает свое отношение к совместной деятельности.



**Первичная диагностика и сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни**

Дети, не посещающие ДОУ более 60%									
<b>Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей</b>									
(взяты шкалы 2,3,5,6,7)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	1	2	1	1	1	1	2	2	7 CP
2.	2	2	1	1	2	1	1	1	7 CP
3.	2	1	1	2	1	1	1	2	5 Н
4.	1	2	1	1	1	1	1	2	6 Н
5.	3	1	2	1	2	1	2	1	8 CP
6.	2	1	1	1	1	1	1	1	5 Н
7.	2	1	2	1	2	1	1	2	7 CP
8.	1	1	1	1	1	1	2	1	6 Н
9.	1	1	1	1	2	1	1	2	6 Н
10.	2	2	2	1	2	2	2	3	10 В
11.	2	1	1	2	1	1	1	2	5Н
12.	2	2	2	1	2	2	1	1	9В
13.	1	1	1	2	1	1	1	1	5 Н
14.	2	2	1	2	2	1	1	2	7 CP
15.	1	1	2	2	2	1	2	2	8 CP

Дети, посещающие ДОУ на постоянной основе									
<b>Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей</b>									
(взяты шкалы 2,3,5,6,7)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	3	1	2	2	1	2	2	3	8 CP
2.	3	2	1	1	2	1	1	2	7 CP
3.	2	2	2	2	1	2	2	3	9 В
4.	3	2	1	1	2	2	2	2	9 В
5.	3	2	2	2	2	1	2	1	9 В
6.	2	2	2	1	1	2	1	3	8 CP
7.	3	1	2	2	2	1	1	2	7 CP
8.	1	2	2	1	2	1	2	3	9 В
9.	3	1	1	2	1	2	1	2	6 Н
10.	2	2	2	2	2	2	2	3	10 В
11.	3	2	2	2	1	2	1	2	6 Н
12.	3	2	2	1	2	1	2	1	9В
13.	3	2	2	2	2	2	2	3	10 В
14.	2	2	1	2	2	2	1	2	8 CP
15.	2	1	2	2	2	1	2	3	8 CP

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (познавательный компонент)**  
**между детьми, посещающими ДОУ на постоянной основе и детьми, не ходящими в**  
**ДОУ около 60% времени**

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	8	18.5	7	12.5

2	7	12.5	7	12.5
3	9	24.5	5	2.5
4	9	24.5	6	7
5	9	24.5	8	18.5
6	8	18.5	5	2.5
7	7	12.5	7	12.5
8	9	24.5	6	7
9	6	7	6	7
10	10	29	10	29
11	6	7	5	2.5
12	9	24.5	9	24.5
13	10	29	5	2.5
14	8	18.5	7	12.5
15	8	18.5	8	18.5
Суммы:		293.5		171.5

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 51.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
56	72

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(51.5)$  находится в зоне значимости.

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (познавательный компонент)  
между контрольной и экспериментальной группой**

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	7	15.5	7	15.5
2	7	15.5	6	9.5
3	5	3.5	6	9.5
4	6	9.5	10	23.5
5	8	19.5	5	3.5
6	5	3.5	9	21.5
7	7	15.5	7	15.5
8	7	15.5	6	9.5
9	5	3.5	6	9.5
10	6	9.5	10	23.5
11	8	19.5	5	3.5
12	5	3.5	9	21.5
Суммы:		134		166

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 56$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}(56)$  находится в зоне незначимости.

Дети, не посещающие ДОУ более 60% Экспериментальная ситуация «Раскраска» (шкалы 1,2 – эмоциональный компонент)					
	<b>1</b>	<b>2</b>			<b>3</b>
1.	1	2	3 Н		1
2.	3	1	4 СР		1
3.	1	2	3Н		1
4.	2	2	4 СР		1
5.	4	3	7 В		3
6.	2	1	3 Н		3
7.	3	2	5 СР		2
8.	2	1	3 Н		2
9.	3	1	4 СР		2
10.	3	3	6 В		3
11.	2	2	4 СР		2
12.	4	3	7 В		3
13.	2	2	4 СР		1
14.	2	1	3 Н		3
15.	3	1	4 СР		2

Дети, посещающие ДОУ на постоянной основе Экспериментальная ситуация «Раскраска» (шкалы 1,2 – эмоциональный компонент)					
	<b>1</b>	<b>2</b>			<b>3</b>
1.	2	2	4 СР		3
2.	3	3	6 В		1
3.	1	3	4 СР		3
4.	2	2	4 СР		3
5.	4	3	7 В		3
6.	4	1	5 СР		3
7.	4	3	7 В		3
8.	2	1	3 Н		3
9.	4	2	6 В		2
10.	4	3	7 В		3
11.	3	3	6 В		3

12.	4	3	7 В		3
13.	4	3	7 В		3
14.	3	3	7 В		1
15.	4	1	5 СР		2

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (эмоциональный компонент)  
между детьми, посещающими ДОУ на постоянной основе и детьми, не ходящими в  
ДОУ около 60% времени**

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	11	3	3.5
2	6	20.5	4	11
3	4	11	3	3.5
4	4	11	4	11
5	7	26.5	7	26.5
6	5	17	3	3.5
7	7	26.5	5	17
8	3	3.5	3	3.5
9	6	20.5	4	11
10	7	26.5	6	20.5
11	6	20.5	4	11
12	7	26.5	7	26.5
13	7	26.5	4	11
14	7	26.5	3	3.5
15	5	17	4	11
Суммы:		291		174

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 54$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
56	72

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(54)$  находится в зоне значимости.

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (эмоциональный компонент)  
между контрольной и экспериментальной группой**

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	3	4.5	5	17.5
2	4	12.5	3	4.5
3	3	4.5	4	12.5

4	4	12.5	6	19.5
5	7	22.5	4	12.5
6	3	4.5	7	22.5
7	3	4.5	5	17.5
8	4	12.5	3	4.5
9	3	4.5	4	12.5
10	4	12.5	6	19.5
11	7	22.5	4	12.5
12	3	4.5	7	22.5
Суммы:		122		178

Результат:  $U_{\text{эм}} = 44$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эм}}(44)$  находится в зоне незначимости.

Дети, не посещающие ДОУ более 60%					
«Раскраска»		Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»			
	поведенческий компонент			чувствительность к сверстнику	
	3	1		2	
1.	1	3	4 СР	1 СР	
2.	1	3	4 СР	2 В	
3.	1	1	2 Н	0 Н	
4.	1	1	2 Н	0 Н	
5.	3	3	6 В	2 В	
6.	3	1	4 СР	0 Н	
7.	2	3	5 СР	2 В	
8.	2	1	3 Н	0 Н	
9.	2	2	4 СР	0 Н	
10.	3	2	5 СР	1 СР	
11.	2	1	3 Н	1 СР	
12.	3	3	6 В	2 В	
13.	1	1	2 Н	0 Н	
14.	3	2	5 СР	0 Н	
15.	2	1	3 Н	1 СР	

Дети, посещающие ДОУ на постоянной основе					
«Раскраска»		Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»			
	поведенческий компонент			чувствительность к сверстнику	

	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	
1.	3	2	5 CP	1 CP	
2.	1	2	3 Н	2 В	
3.	3	3	6 В	2 В	
4.	3	3	6 В	2 В	
5.	2	3	5CP	2 В	
6.	3	2	5 CP	1 CP	
7.	2	1	3 Н	2 В	
8.	3	2	5 CP	2 В	
9.	2	2	4 CP	2 В	
10.	3	2	5CP	1 CP	
11.	3	2	5CP	2 В	
12.	3	3	6 В	2 В	
13.	3	3	6 В	2 В	
14.	1	1	2 Н	0 Н	
15.	2	1	3 Н	0 Н	

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (поведенческий компонент) между детьми, посещающими ДОУ на постоянной основе и детьми, не ходящими в ДОУ около 60% времени**

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	5	20	4	13
2	3	7.5	4	13
3	6	27.5	2	2.5
4	6	27.5	2	2.5
5	5	20	6	27.5
6	5	20	4	13
7	3	7.5	5	20
8	5	20	3	7.5
9	4	13	4	13
10	5	20	5	20
11	5	20	3	7.5
12	6	27.5	6	27.5
13	6	27.5	2	2.5
14	2	2.5	5	20
15	3	7.5	3	7.5
Суммы:		268		197

Результат:  $U_{\text{Эмп}} = 77$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$

56	72
----	----

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(77)$  находится в зоне незначимости.

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (поведенческий компонент)  
между контрольной и экспериментальной группой**

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	12.5	5	18.5
2	4	12.5	3	6.5
3	2	2.5	4	12.5
4	2	2.5	5	18.5
5	6	22.5	3	6.5
6	4	12.5	6	22.5
7	4	12.5	5	18.5
8	4	12.5	3	6.5
9	2	2.5	4	12.5
10	2	2.5	5	18.5
11	6	22.5	3	6.5
12	4	12.5	6	22.5
Суммы:		130		170

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 52$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(52)$  находится в зоне незначимости.

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (чувствительность к сверстнику)  
между детьми, посещающими ДОУ на постоянной основе и детьми, не ходящими в  
ДОУ около 60% времени**

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1	14	1	14
2	1	14	2	24.5
3	2	24.5	0	5
4	2	24.5	0	5
5	2	24.5	2	24.5
6	1	14	0	5
7	2	24.5	2	24.5
8	2	24.5	0	5
9	2	24.5	0	5

10	1	14	1	14
11	1	14	1	14
12	2	24.5	2	24.5
13	2	24.5	0	5
14	0	5	0	5
15	0	5	1	14
Суммы:		276		189

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 69$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
56	72

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(69)$  находится в зоне неопределенности.

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (чувствительность к сверстнику)  
между контрольной и экспериментальной группой**

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1	13.5	2	20.5
2	2	20.5	0	5.5
3	0	5.5	0	5.5
4	0	5.5	1	13.5
5	2	20.5	1	13.5
6	0	5.5	2	20.5
7	1	13.5	2	20.5
8	2	20.5	0	5.5
9	0	5.5	0	5.5
10	0	5.5	1	13.5
11	2	20.5	1	13.5
12	0	5.5	2	20.5
Суммы:		142		158

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 64$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(64)$  находится в зоне незначимости.



**Подробная программа по развитию  
коммуникативной компетентности в условиях семьи**

**Занятие 1. Знакомство.**

**Как развить познавательный компонент образа сверстника (2ч)**

Цель: способствовать осознанию важности развития КК у детей в условиях семьи, формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию познавательного компонента образа сверстника

Правила работы в группе:

- Один говорит, все молчат.
- Каждый говорит от своего имени, о себе, о своём мнении, о своих мыслях и чувствах (здесь и сейчас).
- Конфиденциальность.
- Безоценочность.
- Активное участие.
- Искренность в общении.

**1. Упражнение «Поиск общего» (5м)**

Цель: помочь участникам группы лучше узнать друг друга, сократив дистанцию в общении.

Психологический смысл: за счет доверительного общения достигается раскрепощение и происходит сплочение участников. Способствует созданию атмосферы доброжелательности и концентрации внимания на участниках.

Ход упражнения: психолог делит участников на двойки. В течение 1-2х минут каждая пара обсуждает, в чем они схожи. Это могут быть черты характера, интересы, увлечения. Далее по команде ведущего двойки объединяются в тройки с той же целью. А затем в шестерки.

**2. Ролевая игра «Меня не принимают» (30м)**

Цель: осознать важность развития КК у детей

Ход упражнения: 1 этап: Каждый родитель выбирает вслепую свою роль:

1. ты хочешь поиграть с кем-нибудь, попробуй найти друга. Ты застенчивый.
2. тебе хорошо играть одному, не принимай никого в свою игру
3. ты забияка, смейся над каждым, подкалывай грубо. Особенно не любишь тех, кто один.
4. ты дружишь с «он поднимет руку», играйте вместе и никто вам больше не нужен
5. подними руку, к тебе подойдет твой друг. Играйте вместе и никто вам больше не нужен
6. ты хочешь поиграть с кем-нибудь, но боишься. Молчи, отворачивайся.

Какого было ребенку, когда его не принимают?

2 этап: те же роли, но первый ребенок общительный.

Рефлексия: чего не хватает детям, чтобы чувствовать себя «в компании»?

**3. Сказка «Непослушная мышка» (10м)**

Жила-была мышка. Любила она, чтобы все вокруг нее крутились – угождали да ублажали. Старались родители да старшие сестры и братья побаловать маленькую, да наступила

пора готовить запасы на зиму – нужно было покрутиться. Звали они с собой малявочку, а та губы надула, хвост отвернула – не хочет помогать, желает только из норки выйти да погулять. Но родители её не выпускают – страшным котом пугают, что наверху живет, да добавляют: «Старших ты не уважаешь, добрых слов не знаешь – сиди дома!». И ушли. Скучно стало серенькой. Что делать? Стала она тайком от всех ход себе наружу рыть – и выскользнула из норки!

Целый день путешествовала шилохвостая по дворику, который казался огромным сказочным лесом. Мышка ведь маленькая – даже травинка и та выше её.

Ближе к вечеру заурчало у неё в пустом животе – есть захотелось. Туда-сюда, а ничего нет. Мама далеко – есть не подаст по первому же капризу. Смотрит, какой-то пушистый зверек пьет из миски сметану.

— Подвинься, — пробурчала она котенку (а это был именно он!).

— Зачем? – удивился он.

— Есть хочу.

— А разве ты не знаешь волшебные слова: «пожалуйста, извините, разрешите...», или хотя бы «здравствуйте»?

— Вот еще, — фыркнула мышь. – Хочу есть и все тут – без всяких слов.

— Нет, так дело не пойдет, — мяукнул котенок. – Мне не жалко сметаны, — он даже отодвинулся, — но ты поступаешь очень некрасиво.

— Ах так, — разозлилась голодная мышка. И как схватит котеночка за усики, как дернет их – вся головенка его в сметану нырнула.

— Мама! – заплакал ни за что ни про что обиженный котенок.

— Что тут случилось? – над миской выросла большая тень мамы-кошки. – Ой, сынок, как же ты измазался-то весь, — она осуждающе покачала головой, вылизывая мордашку мальчика.

— Это не я, — захныкал он.

— А кто же? – удивленно оглянулась кошка.

— А вот она! – котенок, размазывая ресничками сметану, показал лапкой на притаившуюся под листочком подорожника проказницу.

— Мышь?! – глаза мамы-кошки вспыхнули хищным огнем, шерсть вздыбилась, еще мгновение и...

— Ой-ой-ой! – визжала мышка, падая в норку, которая на её счастье была прямо под ней. Мама, папа, братья, сестры – бросились к ней.

— Там! Там, — дрожала мышка, указывая на когтистую лапу, пытающуюся разрыть землю вокруг норы, — чудище: лохматое, хвостатое, зубатое...

— Кошка-а! – испуганно выдохнула ее родня, стремительно отбегая вглубь норы.

Когда наконец-то все успокоилось, мама вдруг спросила:

— А где это ты так долго была? – мы все вокруг обыскали, да только землю, разбросанную у входа, нашли.

— Я... Я, — растерянно лепетала мышка.

Хотела она соврать, но мамины глаза так внимательно смотрели на дочку, что вранье вылетело из головы. Сказала она всю правду, несмотря на то, что боялась: сейчас ей попадет! Но мама лишь прошептала: «Я так верила тебе, доченька». Отвернулась и заплакала.

Никто и ничего больше не сказал мышке. Все молчали. Но от этого стало ей как-то особо горько. И казалось, что тишина ей шепчет что-то такое, что обязательно нужно понять и запомнить. Только где искать это «что-то»? Оглянулась мышка по сторонам, присмотрелась к своим родным и их друзьям: как они общаются, как поступают – не врут, уступают друг другу, приветливо улыбаются, всем помогают и не забывают сами поблагодарить за помощь...

И тогда мышка поняла, что если ты хочешь, чтобы к тебе относились по доброму и хорошему (а не просто баловали, потому что ты меньше всех), учись быть вежливой и

уважай желание других, никогда и никому не делай зла, и раз тебе доверяют – не обмани доверие – второй шанс дается не часто.

И как только она это осознала, появились у нее много друзей и подружек. И больше мышка никогда не скучала!

- О чем сказка?
- Чему учит?

#### **4. Теоретический материал (15м)**

- Сказка должна отражать проблему человека
- В сказочной истории должен предлагаться замещающий опыт, используя который, дошкольник сможет сделать новый выбор решая свою проблему
- Сюжет сказки нужно разворачивать в определенной последовательности
- а именно:
  1. Начало сказки, знакомство с героями. С пяти лет, можно использовать фей, колдунов и волшебников, принцев и принцесс...
  2. И вдруг однажды. Сказочный герой сталкивается с проблемой, схожей с проблемой ребенка или взрослого...
  3. Из-за этого. Здесь, показывается в чем состоит решение проблемы, и как это делает сказочный герой...
  4. Кульминация. Персонаж, герой сказки справляется с проблемой...
  5. Развязка. Позитивный конец сказки, хеппи энд!
  6. Мораль. Сказочные герои извлекают уроки из своего поведения и мышления. Их жизнь меняется в лучшую сторону.

Для самостоятельной сказкотерапии, используя вышеизложенные правила, можно вместе с ребенком придумать сказку, соответствующую его психологической проблеме.

- Сперва необходимо придумать сказочного героя, близкого по полу, возрасту, характеру и т.п.
- Далее, описать героя, его жизнь в сказке таким образом, чтобы ребенок заметил сходство с собой (но, не явно)
- Затем, Ваш герой попадает в схожую ситуацию, включая все эмоциональные переживания ребенка
- Герой сказки ищет выход из негативной ситуации. Ситуация может усугубляться, подводя к логическому концу. Вместе с ребенком нужно помочь герою решить проблему, объясняя ему смысл происходящего в сказке, находя позитивное решение
- Потом, герой сказки осознает свое неправильное поведение, мысли и чувства, и становится на позитивный путь изменений
- Сочиненную сказку можно просто прочитать ребенку, без обсуждений, давая возможность самому подумать.
- Так же, можно нарисовать эту сказку, проиграть ее с помощью куклы, песочницы и фигурок.

Правила проведения сказкотерапии:

- Читая или рассказывая сказку проявляйте подлинные чувства и эмоции
- Ребенок должен видеть всего рассказчика: лицо, глаза, мимику, позу и жесты
- Не делать длительных пауз

Особые замечания: при сказкотерапии детей, следует иметь ввиду, что если ребенок прерывает сказку и предлагает неожиданный конец, торопится отвечать, понижает голос с признаками волнения на лице (краснеет, выступает пот, появляются тики и др.) , отказывается отвечать на вопросы, желает опередить события или хочет начать сказку сначала – это, или что-то подобное и другое необычное поведение, следует рассматривать как признаки возможной патологии и невротического состояния.

### **5. Создание своей сказки (30м), разбор одной (30м)**

Используя эти знания, попробуйте сейчас создать свою сказку. Проблему не придумывайте из воздуха, а вспомните реальную историю. Давайте разберем одну. Кто готов поделиться?

### **6. Рефлексия (5м)**

1. Что вам особенно понравилось?
2. Что хотелось бы сделать иначе?
3. Как изменилось ваше отношение к самим себе?
4. Какие свои ценные качества вам удалось увидеть?
5. Какими новыми знаниями и умениями вы обогатились?
6. Какие открытия сделали вы для себя в процессе?
7. Что вас удивило?
8. Что оказалось полезным?

### **7. Домашнее задание (5м)**

Раздать дневники и буклеты.

Обратите внимание, дневник желательно заполнять по ходу выполнения. Слева ставим дату, когда вы начали это упражнение проводить со своим ребенком. Справа кратко опишите особенности проведения (ребенку было скучно или попросил сыграть еще раз) и если появились вопросы, напишите их, иначе забудете.

В буклете описаны правила сказкотерапии и игры, которые нужно проиграть со своим ребенком.

## **Занятие 2. Как развить поведенческий компонент образа сверстника (2ч)**

Цель: Формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию поведенческого компонента образа сверстника

### **1. Дискуссия об успехах и сложностях предыдущего задания (20м)**

Расскажите, что получилось и не получилось сделать по домашнему заданию. Как реагировал ребенок? Какие вы испытали чувства? Какие появились вопросы?

### **2. Упражнение «Шепчем все вместе» (5м)**

**Цель:** Научить детей выполнять задание вместе, побуждать детей останавливаться, делать паузу, прежде чем сказать ответ. Развивать сосредоточенность.

**Правила и ход игры:**

Педагог. Я хочу задать вам несколько вопросов. Каждый, кто знает ответ, должен поднять руку, сложить пальцы в кулак, а большой палец поднять вверх. Когда все получат достаточно времени для размышлений и я увижу много поднятых вверх пальцев, я начну считать: «Раз, два, три». На счет «три» вы все вместе должны будете прошептать мне ответ.

**Вопросы:**

- Какой сегодня день недели?
- Сколько девочек в нашей группе?
- В каком городе вы живете?

После таких легких, тренировочных вопросов можно задавать и вопросы по изучаемому предмету. Чтобы побудить детей к сотрудничеству, вы можете дать им возможность поработать в парах. Задайте вопрос, и пусть пары ищут ответ. Затем вы можете по очереди подходить к каждой паре и спрашивать партнеров: «Вы можете одновременно ответить на мой вопрос? Раз, два, три...».

Представленные игры оставляют большую свободу для творческого самовыражения педагога и детей. Условия проведения могут варьироваться в зависимости от конкретных детей и конкретных групп.

### 3. Упражнение «Картонные башни» (30м)

**Цели:** Развивать отношения, построенные на равноправии, готовности конструктивно решать поставленные задачи. Помочь детям ощутить единение с другими в достижении общей цели.

1 вариант:

Невербальный. В этом случае дети не имеют права говорить друг с другом в ходе выполнения задания, а могут общаться только без слов.

2 вариант:

Вербальный. В этом варианте дети могут обсуждать между собой процесс выполнения задания.

Невербальный вариант имеет то преимущество, что заставляет детей быть более внимательными. Возможно, этот вариант проведения игры более подойдет для первой игры, а через некоторое время игру можно будет повторить в вербальном варианте.

**Материал:** Для каждой малой группы необходимо 20 листов цветного картона для уроков труда размером 6 X 10 см (цвет картона у каждой группы — свой), кроме того каждой группе необходимо иметь по одной ленте скотча.

**Правила и ход игры:**

Разбейтесь на группы по шесть человек. Каждая группа должна построить сейчас свою башню. Для этого вы получите по 20 листов картона и рулон скотча. Пожалуйста, не используйте больше ничего в своей работе. У вас ровно 10 минут, чтобы построить башню. А теперь очень важный момент — пожалуйста, не разговаривайте друг с другом, найдите другие способы взаимодействия между собой.

Остановите игру ровно через 10 минут и попросите каждую группу представить свою башню.

- Хватило ли твоей группе материала?
- Хотелось ли тебе, чтобы материала было больше? Меньше?
- Как работала ваша группа?
- Кто из детей в вашей группе начал строительство?
- Был ли у вас ведущий?
- Все ли дети участвовали в игре?
- Какое настроение царило в вашей группе?
- Как ты чувствовал себя в ходе работы?
- Что самое приятное было в вашей работе?
- Как вы понимали друг друга?
- Доволен ли ты своей работой в группе?
- Ты был хорошим членом команды?
- Сердился ли ты на кого-нибудь?
- Что бы ты в следующий раз сделал по-другому?
- Какая башня тебе нравится больше всего?
- Доволен ли ты башней своей команды?
- От чего зависит работа в такой команде?

### 4. Теоретический материал (15м)

Ролевая игра – это инсценировка, в которой дети примеряют на себя определенный образ и действуют в соответствии с его особенностями или обыгрывают реальные жизненные ситуации. Ролевая игра – это социальная активность, которую ребенок использует для отражения и дальнейшего развития своих знаний по определенной теме.

### **Десять ключевых преимуществ ролевых игр для детей:**

- Развивают коммуникативные и речевые навыки.
- Позволяют детям действовать в условиях, приближенных к реальным ситуациям.
- Позволяют исследовать и экспериментировать.
- Развивают социальные навыки (по мере того, как дети сотрудничают с другими детьми или взрослыми).
- Побуждают детей к эмпатии – примерив на себя определенную роль, ребенок учится понимать людей, находящихся в разных обстоятельствах.
- Помогают выражать свои мысли и чувства в дружественной обстановке.
- Помогают лучше узнавать и понимать самих себя и других людей.
- Помогают больше учиться, так как обучение замаскировано под игру.
- Стимулируют творчество и воображение.
- Ролевые игры являются одним из наиболее эффективных способов изучения языка: во время ролевых игр ребенок может повторять то, что слышит от родителей, или составлять свои собственные предложения, развивая лексику и навыки общения.

### **Почему ролевые игры с детьми настолько эффективны?**

Ролевые игры являются эффективным средством обучения, так как поощряют детей становиться активными участниками обучающего процесса.

Дети могут:

- Надеть костюм или использовать реквизит.
- Двигаться во время игр и использовать свою энергию.
- Поставить себя на место кого-то другого.
- Общаться и принимать решения от имени конкретного персонажа.

Родителям будет приятно видеть, что их дети, играя на детской площадке, обыгрывают то, что они только что узнали. Это будет служить добрым знаком того, что взрослым удалось привлечь их внимание и пробудить любознательность.

### **Как ролевые игры могут помочь ребенку?**

- Для ребенка ролевая игра является безопасной копией реального мира.
- Большинство ролевых игр будут отражать реальные жизненные ситуации.
- Именно поэтому ролевая игра является эффективным способом понять окружающий мир.

Вы можете самостоятельно разрабатывать сценарии тех ситуаций.

### **Подготовка к ролевым играм**

Создайте вместе с ребенком особое игровое пространство, в котором будут происходить представление и сеанс обучающего общения с вами. Этим вы поможете ребенку развить еще больший интерес к происходящему и даже ответственность за него.

Но если вы на время оставите ребенка играть в одиночку или с друзьями – тоже не беда, это будет развивать воображение играющих. Но иногда ваше присутствие все же необходимо. Дети смогут быстрее узнать о положительных и отрицательных последствиях своих действий благодаря своевременной реакции присутствующих взрослых. Например, если ваш ребенок ударил плюшевого мишку или куклу в качестве элемента ролевой игры, вы сможете сразу ему сказать, что это нежелательное поведение и показать лучший способ вести себя в данной ситуации.

### **Правила ролевой игры для ребенка**

Дети должны понимать, что хотя игровое пространство и предназначено для того, чтобы весело и с удовольствием поиграть, но все равно существуют некоторые правила.

Например, если дети порвут всю бумагу, им не на чем будет рисовать, или если они начнут толкаться и неохотно делиться важными для роли игрушками и реквизитом, то в игре сможет принимать участие меньшее количество игроков.

Давайте придумаем сценарии для ролевой игры.

### **5. Упражнение «Распускающийся бутон» (10м)**

**Цели:** Активизировать совместную деятельность детей в малых группах. Умение синхронизировать свои действия с действиями других детей.

**Правила и ход игры:**

Сядьте в круг на полу и возьмитесь за руки. Постарайтесь все вместе одновременно встать, не отпуская рук. Вы можете предварительно обсудить, кто где будет стоять, чтобы лучше выполнить эту задачу.

После того, как одна из групп выполнит задачу и встанет на ноги, начнется вторая часть этой игры. Каждая группа превратится в расцветающий бутон. Для этого дети должны отклоняться назад, крепко держа друг друга за руки. Здесь тоже очень важно, чтобы группа была очень хорошо сбалансирована.

Анализ упражнения:

- Насколько тебе понравилась эта игра?
- Как твоя группа справилась с этим заданием?
- Быстро ли вы смогли подняться?
- Были ли у вас какие-нибудь трудности при этом?
- Обсуждали ли вы друг с другом, как будете справляться с этими трудностями?
- От чего в первую очередь зависит выполнение этой задачи?

### **6. Ролевое проигрывание «Конфликт» (30м)**

**Цели:** Развивать коммуникативные навыки и умение без насилия разрешать конфликты, готовность идти друг другу навстречу.

**Материал:** картинки различных конфликтных ситуаций

**Правила и ход игры:**

Детям предлагаются картинки, на которых изображены различные ситуации агрессивного поведения, затем распределяются роли между детьми и проигрываются ситуации, в которых дети сами выбирают наиболее подходящее решение для разрешения конфликта.

- Ты вышел во двор и увидел, что там дерутся два незнакомых мальчика. Разними их.
- Тебе очень хочется поиграть такой же игрушкой, как у одного из ребят из вашей группы. Попроси ее.
- Ты очень обидел своего друга. Попробуй помириться с ним.
- Ты нашел на улице слабого, замерзшего котенка - пожалей его.

### **7. Рефлексия (5м)**

1. Что вам особенно понравилось?
2. Что хотелось бы сделать иначе?
3. Как изменилось ваше отношение к самим себе?
4. Какие свои ценные качества вам удалось увидеть?
5. Какими новыми знаниями и умениями вы обогатились?
6. Какие открытия сделали вы для себя в процессе?
7. Что вас удивило?
8. Что оказалось полезным?

## 8. Домашнее задание (5м)

Раздать дневники и буклеты.

Обратите внимание, дневник желательно заполнять по ходу выполнения. Слева ставим дату, когда вы начали это упражнение проводить со своим ребенком. Справа кратко опишите особенности проведения (ребенку было скучно или попросил сыграть еще раз) и если появились вопросы, напишите их, иначе забудете.

В буклете описаны правила ролевого проигрывания и игры, которые нужно проиграть со своим ребенком.

## Занятие 3. Как развить чувствительность к сверстнику (2ч)

Цель: формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию чувствительности к сверстнику

### 1. Дискуссия об успехах и сложностях предыдущего задания (20м)

Расскажите, что получилось и не получилось сделать по домашнему заданию. Как реагировал ребенок? Какие вы испытали чувства? Какие появились вопросы?

### 2. Упражнение «Я знаю 5 названий» (5 м)

Инструкция: игроки должны бросать друг другу мяч, ударяя о пол, и произносить поочередно слова на каждый удар мяча. Например:

- Я!
- Знаю!
- Пять!
- Имен!
- Девочек!
- Катя!
- Раз!
- Оля!
- Два!
- ...

Затем игра повторяется, но называются имена мальчиков, названия городов, цветов, птиц, растений и т. п. Игра прекращается по команде.

### 3. Упражнение «Рисунок с поводырем» (30м)

**Цель:** Способствовать сплочению группы. Снятие возбуждения, межличностный контакт, опыт беспомощности и ответственности, доверия партнеру.

**Материал:** повязки на глаза, фломастеры, листы бумаги.

**Правила и ход игры:**

Группа разбивается на пары, одному из пары завязывают глаза. «Поводырь» подводит партнера к рисунку на стене и, используя только вербальные инструкции, помогает ему дорисовать элементы рисунка.

**Примечания**

Рисунки надо подготовить заранее. Во время игры обращать внимание на то, что происходит со «слепым».

### 4. Теоретический материал (15м)

Совместное рисование детей и взрослых — занятие, способствующее развитию ребенка. Оно укрепляет дружеские отношения, способствует повышению доверия и позитивного настроения малыша. С другой стороны, это хорошо и для родителей, ведь они учатся понимать своего ребенка и находить общий язык с ним. Посредством совместного



рисования родители могут лучше разобраться в таких вопросах: какие у их ребенка устремления и задатки, в каком направлении его следует развивать, каковы общие черты его характера и склад личности. Организация таких совместных занятий по рисованию способствует взаимопониманию и полезно для обеих сторон воспитательного процесса. Совместное рисование — это также и педагогический метод развития ребенка, оформленный в виде игры. Самые известные детские педагоги всегда практиковали и рекомендовали этот прием. Считается, и справедливо, что лучше один час рисовать, чем весь день смотреть на рисунок. Кроме того, к рисованию все дети относятся с радостью. Они любят рисовать и самостоятельно, а уж заняться этим вместе с другими детьми или с родителями для них и вовсе праздник.

#### Преимущества этого приема

- Совместное рисование — важный стимул для правильного развития детей в рамках социума. Ребенок учится понимать, насколько важно умение сотрудничать и общаться в коллективе при выполнении общего задания. Это довольно важное умение и навык в современных реалиях. Можно дать понять ребенку важность коммуникации, наглядно показав ему важность взаимопомощи и дружеского участия.
- Можно наглядно объяснить ребенку, для чего нужен тот или иной предмет, используемый в процессе, и как им лучше пользоваться. Объяснить, как называются цвета и как их можно получить, смешав краски. Это занятие обожают все дети, оно сродни волшебству. Правда, в большинстве случаев после смешивания красок детьми всегда получается нечто коричневое, но тем не менее, это очень развивает их мозг и расширяет возможности.
- Если ребенок непоседлив, быстро отвлекается и ему очень скоро надоедает любая деятельность, совместное рисование поможет и в этом случае. Будет прекрасный повод сказать: «Как, ты уже хочешь бросить свой рисунок? А смотри, домик у белочки еще не нарисован, ей будет негде жить, давай дорисуем и закончим картинку». Таким способом можно постепенно выработать усидчивость у ребенка и умение доводить дела до конца.

#### Важные правила совместного рисования

- Не критиковать малыша, если он сделал что-то не так: пролил банку с водой, плохо нарисовал или что-то еще. Наоборот, гораздо важнее поощрить его, таким образом можно добиться большего воспитательного эффекта, нежели ругая и критикуя.
- Помните, что совместное рисование, или арт-терапия, как его еще иногда называют — это полезное занятие и способ самовыражения, а уж никак не строгий экзамен на профпригодность.
- При совместном рисовании для родителей очень важно вовремя поощрить ребенка, если у него не получается рисовать или не выходит столь же красиво, как на картинке, откуда взят сюжет. Важно поощрить и постараться вселить в малыша уверенность в себе — и это занятие дает для развития уверенности все шансы.
- Важно не делать за ребенка сложные действия. Пусть он все делает сам, а задача родителей — ненавязчиво проконтролировать. Можно попросить ребенка научить рисовать вас. Малыш будет очень горд поручением и с энтузиазмом примется за дело. Это придаст ему веру в собственные силы. Если у вас от природы стеснительный и замкнутый ребенок, то совместное рисование поможет раскрепостить его и сделает более уверенным в себе, научит общению.
- Не стоит начинать совместное рисование, если вы не располагаете достаточным количеством времени. Это занятие требует отдачи с полным «погружением». Иначе получится, что вы будете нервничать и ничего полезного и толкового из занятия не получится. Ведь ребенку нужно время, чтобы вникнуть в процесс, он

не сразу в него погружается, ему необходимо сначала заинтересоваться. К тому времени, как ребенок вникнул и увлекся, взрослый уже устал и заскучал, да и время уже закончилось. Поэтому при организации совместного рисования учитывайте временной фактор.

- Важно в процессе рисования постоянно общаться с малышом. Нужно уметь заинтересовать, когда ему становится скучно и важно уметь молчать, если ребенок сосредоточился на своем рисунке и увлекся этим занятием, забыв обо всем. В такие моменты лучше не вступать в «художественный процесс».

#### Особенности организации процесса

В ходе совместного рисования взрослый показывает ребенку картинку, с которой они будут срисовывать, комментирует ее, показывает, какие части у картинки есть и какие цвета. Ребенок в это время — тоже активный участник игры. Он может подсказывать, как нарисовать ту или иную деталь, каким образом можно дополнить рисунок, объясняет по мере сил, почему он выбрал то или иное дополнение или цвет. Хотя совместное рисование — это и игра, но в нем содержится немало обучающих и развивающих компонентов, важных для полноценного развития детей. Заниматься совместным рисованием можно дома, в группе детского сада, в гостях, в кружках, в любых других развивающих организациях и группах.

#### Важные приемы

Для родителей важно помнить, что при этом занятии нужно всячески побуждать ребенка высказывать свои пожелания, замечания, обосновывая их при этом. Такое общение способствует развитию ребенка и полезно для его психики. Можно использовать такие приемы, как:

- Небольшие перерывы. Во время этих перерывов нужно внимательно рассмотреть то, что уже нарисовано и расспросить ребенка, почему он нарисовал именно так. Старайтесь, чтобы ваш тон не был обвинительным или строгим. Ребенок должен просто рассказать, что подвигло его на выбор какой-либо краски или детали.
- Комментирование своих действий. Например, взрослый берет в руки черный карандаш и рассказывает тут же — для чего он это делает и что сейчас произойдет. И так объяснять важность и обоснованность любого используемого предмета.
- Задавать вопросы. Обязательно нужно спрашивать, что сейчас рисует ребенок, почему он выбрал зеленый карандаш для раскраски медведя и т. д.
- Делать небольшие паузы после заданного вопроса, как бы приглашая ребенка ответить.

Все эти приемы дадут ребенку понять, что общий результат деятельности — в данном случае, рисунок — зависит от действий как его лично, так и занятых в процессе родителей. Или одного родителя, что бывает чаще.

#### Этапы совместного рисования

1. Первоначальный эмоциональный контакт с малышом. На этом этапе его нужно заинтересовать рисованием, как особо интересным видом деятельности.
2. Сначала рисуем то, что захочет ребенок, тем самым «хитро» вовлекая его в эту игру.
3. Расширение спектра используемых материалов. Рисуйте пальчиками, карандашами, фломастерами, мелком, красками и т. д. Важно показать ребенку максимум из доступных текстур и форм средств, применяемых для раскрашивания. Вместе с этим начинайте показывать ребенку различные картинки с простыми формами или сюжетными композициями, привлекая его нарисовать их. Если пока ребенок не захочет изобразить кубик или елочку, не настаивайте, займитесь тем, что ему хочется рисовать. Но к своим планам обязательно вернитесь позже.

4. Активное вовлечение детей в процесс рисования. На этом этапе, можно взять ребенка за руку и помочь тем самым нарисовать его первые фигуры или линии. Для родителей будет полезно знать такой прием: к примеру, вы рисуете квадрат. Показываете ребенку, как выглядит этот самый квадрат на бумаге — как он должен выглядеть. И рисуете после этой демонстрации его сами — только без одной стороны. Затем показываете свой рисунок ребенку, спрашивая: «Чего здесь не хватает»? Ребенок, конечно, с радостью подскажет, что квадрат получился неправильный и нужно дорисовать еще одну сторону. Можно после этого отдать ему ваш рисунок с просьбой его доделать.
5. На этом этапе от простых рисунков можно уже переходить к элементарным сюжетным композициям.
6. На шестом этапе идет дальнейшее углубление в сюжетную композицию, о который ребенок узнает все больше.
7. Адаптирование знаний, полученных при совместном рисовании под другие виды деятельности. Можно плавно перейти к лепке или конструированию.

#### Эстетические навыки

Совместное рисование полезно, как эффективный метод развития речевых навыков ребенка. Важно поддерживать попытки малыша говорить, и все происходящее при этом доступно объяснять.

Помимо этого, рисование как вид искусства, способствует развитию эстетических навыков ребенка, прививает в нем чувство прекрасного, хорошо развивает фантазию. Какие еще эстетические навыки формируются у детей посредством совместного рисования:

- наблюдательность;
- художественное восприятие мира;
- активно идет эмоциональное развитие;
- формируется вкус;
- развиваются его творческие способности в целом.

### 5. Упражнение «Хороший друг» (15м)

**Цели:** Помочь наладить дружеские взаимоотношения, способствовать сплочению коллектива. Развивать открытость, умение выражать интерес и свое отношение к другим. Показать детям, что значит взаимное признание и уважение.

**Материалы:** Бумага, карандаш, фломастеры — каждому ребенку.

**Инструкция:** Подумай о своем хорошем друге. Это может быть реальный человек, с которым ты на самом деле дружишь. Если же у тебя такого друга еще нет, то ты можешь его себе просто вообразить. А можешь подумать и том, с кем ты только собираешься подружиться.

Что ты можешь сказать об этом человеке? Что вы любите делать вместе? Как выглядит этот твой друг? Что тебе больше всего нравится в нем? Что вы делаете для того, чтобы ваша дружба все больше и больше крепла?

Подумай над этими вопросами. Ответы на них ты можешь нарисовать на бумаге.

Теперь соберитесь в группы по четыре человека. Если хотите, можете показать друг другу свои рисунки и сочинения. А можете еще и рассказать, о чем вы думали, выполняя это упражнение. Внимательно слушайте, что скажут вам остальные дети из вашей четверки.

*Анализ упражнения:*

- Как человек находит друга?
- Почему так важны в жизни хорошие друзья?
- Есть ли у тебя друг в нашем классе?

По завершении этого упражнения Вы можете дать дополнительное задание: представь себе такого человека, который вообще не хочет иметь друзей, этот человек делает все, чтобы остаться в одиночестве. Знаешь ли ты такого человека? Напиши историю или нарисуй картину о том, кто не хочет иметь близких друзей

#### **6. Упражнение «Одним карандашом» (25м)**

Инструкция: Одним карандашом на одном листе вдвоем по очереди надо нарисовать картину, передавая карандаш друг другу молча.

Разговаривать нельзя! Можно смотреть друг на друга и попытаться понять без слов, что чувствует твой напарник, что он хочет изобразить.

Задание понятно?

Начинаем и заканчиваем рисунок по сигналу звонка.

**Анализ выполнения упражнения:**

- Понравилось ли вам задание или нет и почему?
- Поняли ли вы друг друга?
- Что для тебя было сложным, почему?

#### **7. Рефлексия (5м)**

1. Что вам особенно понравилось?
2. Что хотелось бы сделать иначе?
3. Как изменилось ваше отношение к самим себе?
4. Какие свои ценные качества вам удалось увидеть?
5. Какими новыми знаниями и умениями вы обогатились?
6. Какие открытия сделали вы для себя в процессе?
7. Что вас удивило?
8. Что оказалось полезным?

#### **8. Домашнее задание (5м)**

Раздать дневники и буклеты.

Обратите внимание, дневник желательно заполнять по ходу выполнения. Слева ставим дату, когда вы начали это упражнение проводить со своим ребенком. Справа кратко опишите особенности проведения (ребенку было скучно или попросил сыграть еще раз) и если появились вопросы, напишите их, иначе забудете.

В буклете описаны правила арт-терапии и игры, которые нужно проиграть со своим ребенком.

### **Занятие 4. Как развить эмоциональный компонент образа сверстника (2ч)**

Цель: Формировать умение использовать техники, которые будут способствовать развитию эмоционального компонента образа сверстника

#### **1. Дискуссия об успехах и сложностях предыдущего задания (20м)**

Расскажите, что получилось и не получилось сделать по домашнему заданию. Как реагировал ребенок? Какие вы испытали чувства? Какие появились вопросы?

#### **2. Упражнение «Привет» (10м)**

**Цель:** Физически сблизить участников группы друг с другом, привнести в совместную работу элемент дружеских отношений. Мобилизовать внимание участников. Развивать открытость, умение выражать интерес друг к другу.

### ***Правила и ход игры:***

В игре дети должны одновременно управлять обеими сторонами своего тела. Каждый игрок может прервать рукопожатие правой рукой только тогда, когда установит новый контакт – левой рукой. Это способствует межполушарному взаимодействию.

**Инструкция:** "Начните, пожалуйста, ходить по комнате. Я предлагаю вам поздороваться с каждым из группы за руку и при этом сказать: «Привет! Как твои дела?» Говорите только эти простые слова и больше ничего. Но в этой игре есть одно важное правило: здороваясь с кем-либо из участников, вы можете освободить свою руку только после того, как другой рукой вы начнете здороваться еще с кем-то. Иными словами, вы должны непрерывно быть в контакте с кем-либо из группы. Представили себе, как это происходит?"

Когда все поздоровались друг с другом, и группа привыкла к этому ритуалу, Вы можете запустить второй круг – с другим приветствием, например, со словами: «Как хорошо, что Ты здесь!» Другой вариант: Вы можете использовать эту игру в конце занятий, и в этом случае заменить приветствие прощанием: «Спасибо!» или «Спасибо, с Тобой было так хорошо работать!»

### **3. Упражнение «Ты мне нравишься» (30м)**

**Цели:** Способствовать сплочению группы, развитию хороших отношений между детьми. Развивать открытость, умение выражать интерес и свое отношение к другим. Показать детям, что значит взаимное признание и уважение.

**Материалы:** Клубок цветной шерсти.

**Инструкция:** Сядьте, пожалуйста, все в один общий круг. Я хочу предложить вам принять участие в одной очень интересной игре. Мы все вместе составим одну большую цветную паутину, связывающую нас между собой. Кроме того, каждый из нас может выразить свои добрые мысли и чувства, которые он испытывает к своим одноклассникам. Сейчас я покажу вам, как должна протекать эта игра.

Пару раз обмотайте свободный конец шерстяной нити вокруг своей ладони и покатайте клубок в сторону одного из детей.

Вы видите, что я сейчас сделала. Я выбрала ребенка, который должен быть следующим в "паутине". После того, как мы передали кому-то клубок, мы говорим этому человеку фразу, начинающуюся с одних и тех же слов: "Коля (Маша, Петя)! Ты мне нравишься, потому что..." Например, я говорю: "Коля! Ты мне нравишься, потому что сегодня ты вежливо открыл передо мной дверь в группу". Выслушав обращенные к нему слова, Коля обматывает нитью свою ладонь так, чтобы "паутина" была более-менее натянута. После этого Коля должен подумать и решить, кому передать клубок дальше. Когда клубок окажется у следующего ребенка, то Коля обращается к нему с фразой, которая начинается с тех же слов, что и моя. Например: "Яна, ты мне нравишься, потому что вчера ты помогла мне решить трудную задачу по математике". При этом вы можете говорить о том, чем вас обрадовал этот человек, что вам в нем нравится, за что вы хотели бы его поблагодарить. И так продолжается наша игра все дальше и дальше... Постарайтесь хорошо запомнить то, что вам скажут, когда будут передавать клубок.

Внимательно проследите, чтобы в ходе игры все дети получили клубок. Если у некоторых детей будут сложности с произнесением начальной фразы "Ты мне нравишься, потому что...", то позвольте им заменить ее словами "Мне понравилось, как ты..."

Постепенно "паутина" будет расти и заполняться. Ребенок, получивший клубок последним, начинает сматывать его в обратном направлении. При этом каждый ребенок наматывает свою часть нити на клубок и произносит сказанные ему слова и имя сказавшего, отдавая ему клубок обратно.

**Анализ упражнения:**

- Легко ли тебе говорить приятные вещи другим детям?
- Кто тебе уже говорил что-нибудь приятное до этой игры?
- Достаточно ли дружен наш класс?

- Почему каждый ребенок достоин любви?
- Что-нибудь удивило тебя в этой игре?

#### **4. Теоретический материал (15м) «Волшебные средства понимания»**

Общие правила плодотворного общения с ребенком

1. Дети не воспринимают открытых нравоучений или морализаций, но часто без этого не обойтись, поэтому для этого выбирают креативные формы: притчи, сказки, подобранные фильмы или ролики. Главное чтобы было интересно.
2. Постоянно самосовершенствуйтесь и заинтересовывайте свое чадо. Ведь согласно мнению большинства педагогов лучшее воспитание то, что построено на личном примере.
3. Искренность, дети – самый эффективный датчик на ложь, они ее чувствуют за версту. Поэтому вступая в диалог, вы должны верить в свою правду.
4. Краткость – залог понимания, дети концентрируются на маленький промежуток времени, поэтому, чем содержательнее и чем будет меньше ваша речь, тем лучше.
5. Всегда помните, что вы говорите с ребенком, контролируйте свою речь так, чтобы он сумел ее понять. Не употребляйте незнакомых, тяжелых слов, избегайте подтекстов и намеков. Максимально точно излагайте свои мысли и поскольку у маленьких детей не развито абстрактное мышление, старайтесь не использовать обобщения.

Вводная беседа.

Цель: осознание того, что можно помочь человеку, которому грустно, плохо, что в силах каждого оказать помощь всем нуждающимся в ней, понимание того, что конкретно для этого можно сделать.

- Что вам помогает, когда вам трудно, плохо, когда вы провинились, когда вас обидели?
- Что особенного умеют делать люди, с которыми нам приятно общаться, что их отличает? (улыбка, умение слушать, контакт глаз, добрый ласковый голос, мягкие нерезкие жесты, приятные прикосновения, вежливые слова, умение понять человека).
- Почему эти средства понимания мы можем назвать "волшебными"?
- Можем ли мы с вами применять эти "волшебные" средства, когда?

#### **5. Ролевое проигрывание (15м)**

Цель: упражнение выполняется в парах, оно направлено на конкретную проработку, применение "волшебных" средств понимания, развитие эмпатии, использование уже знакомых средств понимания.

Ход игры:

Воспользовавшись "волшебными" средствами понимания, дети должны помочь:

- 1) плачущему ребенку, он потерял мячик;
- 2) мама пришла с работы, она очень устала;
- 3) товарищ в классе сидит грустный, у него заболела мама;
- 4) ваш друг плачет, он получил плохую оценку;
- 5) девочка-соседка попросила тебя ей сделать аппликацию... Необходимо подобрать столько ситуаций, чтобы каждый ребенок смог выполнить задание.

#### **6. Упражнение «Волшебные слова» (20м)**

Цель: закреплять значение «волшебных» слов, вызывать интерес к их применению в конкретных ситуациях.

Материал: карточки с изображением разнообразных ситуаций: «День рождения», «В транспорте», «В театре», «В магазине», «У врача», «В парикмахерской», фишки. Ведущий предлагает ребятам рассмотреть карточку с изображением конкретной нравственно-этической ситуации и просит назвать как можно больше уместных «волшебных» слов.

Первый вариант: первоначально в роли ведущего выступает взрослый, который последовательно показывает карточки всем детям; выигрывает тот, кто называет большее количество «волшебных» слов (каждое слово награждается фишкой).

Второй вариант: ведущий раздает карточки каждому ребенку. Выигрывает тот, кто назовет как можно больше «волшебных» слов по данной ситуации.

Третий вариант:

ведущий предлагает детям вспомнить сказки, в которых герои произносят «волшебные» слова.

Четвертый вариант:

ведущий намеренно искажает интонационную окраску, произнося «волшебные» слова в конкретной этической ситуации. Выслушав, ребенок должен исправить и верно передать интонацию фразы.

### **7. Рефлексия (5м)**

1. Что вам особенно понравилось?
2. Что хотелось бы сделать иначе?
3. Как изменилось ваше отношение к самим себе?
4. Какие свои ценные качества вам удалось увидеть?
5. Какими новыми знаниями и умениями вы обогатились?
6. Какие открытия сделали вы для себя в процессе?
7. Что вас удивило?
8. Что оказалось полезным?

### **8. Домашнее задание (5м)**

Раздать дневники и буклеты.

Обратите внимание, дневник желательно заполнять по ходу выполнения. Слева ставим дату, когда вы начали это упражнение проводить со своим ребенком. Справа кратко опишите особенности проведения (ребенку было скучно или попросил сыграть еще раз) и если появились вопросы, напишите их, иначе забудете.

В буклете описаны правила игр на взаимодействие и игры, которые нужно проиграть со своим ребенком.

## **5 занятие. Подведение итогов (1ч10м)**

Цель: формировать осознанное отношение к применению в будущем новых методов и техник

### **1. Дискуссия об успехах и сложностях всех заданий (30м)**

Расскажите, что получилось и не получилось сделать по домашнему заданию. Как реагировал ребенок? Какие вы испытали чувства? Какие появились вопросы?

### **2. Корзинка идей (30м)**

Каждый предлагает свой метод решения выделенных проблем. Записывают на листочек.

### **3. Рефлексия «Метод пяти пальцев» (10м)**

Дети стоят в кругу, левой рукой показывают выбранный ими палец правой руки. После отвечают на вопрос, в соответствии с выбранным пальцем.

М (мизинец) – мыслительный процесс. Что нового и интересного было на занятии?

Б (безымянный) – близость цели. Чего достиг (ла?)

С (средний) – состояние духа. Каким было настроение?

У (указательный) – услуга, помощь. Кому я сегодня помог (ла, чем порадовал (а) л?

Б (большой) – бодрость, физическая форма. Каким было моё физическое состояние сегодня? Что я сделал (а) для своего здоровья?



## Дневник родителя

1 неделя		
дата	упражнение	особенность проведения/вопросы
	«Поиск общего»	
	Рассказать сказку, задать вопросы	
	Придумать сказку, задать вопросы	
	Придумать сказку, нарисовать ее	
	«Три лица»	
2 неделя		
дата	упражнение	особенность проведения/вопросы
	«Шепчем все вместе»	
	«Картонные башни»	
	«Распускающийся бутон»	
	Разыгрывание ситуаций	
	Разыгрывание ситуаций	
3 неделя		
дата	упражнение	особенность проведения/вопросы
	«Я знаю 5 названий»	
	«Рисунок с поводырем»	
	«Хороший друг»	
	«Одним карандашом»	
	Рисование «доброе животное»	
4 неделя		
дата	упражнение	особенность проведения/вопросы
	«Привет»	
	«Ты мне нравишься»	
	«Волшебные средства понимания»	
	Ролевое проигрывание	
	«Волшебные слова»	
5 неделя		
дата	упражнение	особенность проведения/вопросы
	Приют «Старая игрушка»	
	Незнайки	
	«Что было бы, если	

	бы..»	
	«Способы повышения настроения».	
	Маски	
	Метод пяти пальцев	

**Повторная диагностика и сравнительный анализ по Т- критерию Вилкоксона и по U-критерию Манна-Уитни**

<b>Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей</b> (взяты шкалы 2,3,5,6,7)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	2	3	2	1	2	1	3	3	11 В
2.	3	2	2	2	3	2	1	1	8 СР
3.	2	1	1	3	2	1	1	2	6 Н
4.	1	2	1	2	3	1	2	3	9 В
5.	3	1	2	1	1	2	2	1	8 СР
6.	1	2	2	2	2	1	1	2	8 СР

7.	2	1	2	1	2	2	1	2	8 СР
8.	1	1	2	1	1	1	1	1	6 Н
9.	1	1	1	1	1	1	2	2	6 Н
10.	2	2	1	1	1	1	2	3	7 СР
11.	2	1	1	2	2	1	1	2	6 Н
12.	2	2	2	1	1	2	1	1	8 СР

**Автоматический расчет Т- критерия Вилкоксона (познавательный компонент)**

За нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение». Число испытуемых удвоено.

N	"До"	"После"	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	7	11	4	4	11.5
2	7	8	1	1	4.5
3	5	6	1	1	4.5
4	6	9	3	3	9
5	7	8	1	1	4.5
6	5	8	3	3	9
7	7	11	4	4	11.5
8	7	8	1	1	4.5
9	5	6	1	1	4.5
10	6	9	3	3	9
11	7	8	1	1	4.5
12	5	8	3	3	9
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>1</b>

Результат:  $T_{\text{эмп}} = 1$

Критические значения Т при n=12

n	Т <sub>кр</sub>	
	0.01	0.05

12	9	17
----	---	----

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости.

### Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (познавательный компонент)

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	11	23.5	8	15.5
2	8	15.5	6	4.5
3	6	4.5	6	4.5
4	9	21.5	7	9.5
5	8	15.5	6	4.5
6	8	15.5	8	15.5
7	11	23.5	8	15.5
8	8	15.5	6	4.5
9	6	4.5	6	4.5
10	9	21.5	7	9.5
11	8	15.5	6	4.5
12	8	15.5	8	15.5
Суммы:		192		108

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 30$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
<b>31</b>	<b>42</b>

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(30)$  находится в зоне значимости

Экспериментальная ситуация «Раскраска (шкалы 1,2 – эмоциональный компонент)					
	1	2			3
1.	1	2	3 Н		2
2.	4	1	5 СР		2
3.	2	3	5 СР		3
4.	3	3	6 В		3
5.	4	3	7 В		3
6.	4	1	5 СР		3
7.	2	3	5 СР		2
8.	2	1	3 Н		2
9.	3	1	4 СР		3
10.	2	2	4 СР		2

11.	1	2	3 Н		2
12.	2	3	5 СР		3

### Автоматический расчет Т- критерия Вилкоксона (эмоциональный компонент)

За нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение». Число испытуемых удвоено.

N	"До"	"После"	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	3	3	0	0	1.5
2	4	5	1	1	3.5
3	3	5	2	2	8.5
4	4	6	2	2	8.5
5	5	7	2	2	8.5
6	3	5	2	2	8.5
7	3	3	0	0	1.5
8	4	5	1	1	3.5
9	3	5	2	2	8.5
10	4	6	2	2	8.5
11	5	7	2	2	8.5
12	3	5	2	2	8.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>3</b>

Результат:  $T_{\text{эм}} = 3$

Критические значения Т при n=12

n	Т <sub>кр</sub>	
	0.01	0.05
12	9	17

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эм}}$  находится в зоне значимости.

### Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (эмоциональный компонент)

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	3	3.5	5	15.5
2	5	15.5	3	3.5
3	5	15.5	4	8.5
4	6	21.5	4	8.5
5	7	23.5	3	3.5
6	5	15.5	5	15.5
7	3	3.5	5	15.5
8	5	15.5	3	3.5

9	5	15.5	4	8.5
10	6	21.5	4	8.5
11	7	23.5	3	3.5
12	5	15.5	5	15.5
Суммы:		190		110

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 32$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(32)$  находится в зоне неопределенности.

«Раскраска»		Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»			
	поведенческий компонент			чувствительность к сверстнику	
	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	
1.	2	3	5 СР	2 В	
2.	2	3	5 СР	1 СР	
3.	2	1	3 Н	0 Н	
4.	3	2	5 СР	1 СР	
5.	3	3	6 В	2 В	
6.	3	3	6 В	2 В	

7.	2	3	5 СР	1 СР	
8.	2	1	3 Н	0 Н	
9.	3	1	3 Н	0 Н	
10.	2	2	5СР	1 СР	
11.	2	1	3Н	1 СР	
12.	3	1	4 СР	1 СР	

#### Автоматический расчет Т- критерия Вилкоксона (поведенческий компонент)

За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения». Число испытуемых удвоено.

N	"До"	"После"	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4	5	1	1	5.5
2	4	5	1	1	5.5
3	2	3	1	1	5.5

4	2	5	3	3	11.5
5	5	6	1	1	5.5
6	4	6	2	2	10
7	4	5	1	1	5.5
8	4	5	1	1	5.5
9	2	3	1	1	5.5
10	2	5	3	3	11.5
11	5	6	1	1	5.5
12	4	6	2	2	10
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>1</b>

Результат:  $T_{\text{эм}} = 1$

Критические значения  $T$  при  $n=12$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
12	9	17

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эм}}$  находится в зоне значимости.

### Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (поведенческий компонент)

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	5	15.5	5	15.5
2	5	15.5	3	4.5
3	3	4.5	3	4.5
4	5	15.5	5	15.5
5	6	22.5	3	4.5
6	6	22.5	4	9.5
7	5	15.5	5	15.5
8	5	15.5	3	4.5
9	3	4.5	3	4.5
10	5	15.5	5	15.5
11	6	22.5	3	4.5
12	6	22.5	4	9.5
Суммы:		192		108

Результат:  $U_{\text{эм}} = 30$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(30)$  находится в зоне значимости.

### Автоматический расчет Т- критерия Вилкоксона (чувствительность к сверстнику)

За нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение». Число испытуемых удвоено.

N	"До"	"После"	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	1	2	1	1	7.5
2	1	1	0	0	2.5
3	0	0	0	0	2.5
4	0	1	1	1	7.5
5	1	2	1	1	7.5
6	0	2	2	2	11.5
7	1	2	1	1	7.5
8	1	1	0	0	2.5
9	0	0	0	0	2.5
10	0	1	1	1	7.5
11	1	2	1	1	7.5
12	0	2	2	2	11.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>10</b>

Результат:  $T_{\text{эмп}} = 10$

Критические значения Т при  $n=12$

n	Т <sub>кр</sub>	
	0.01	0.05
12	9	17

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне неопределенности.

### Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни (чувствительность к сверстнику)

Число испытуемых удвоено.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	2	21.5	1	12.5
2	1	12.5	0	3.5
3	0	3.5	0	3.5
4	1	12.5	1	12.5
5	2	21.5	1	12.5
6	2	21.5	1	12.5
7	2	21.5	1	12.5
8	1	12.5	0	3.5
9	0	3.5	0	3.5
10	1	12.5	1	12.5
11	2	21.5	1	12.5



12	2	21.5	1	12.5
Суммы:		186		114

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 36$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(36)$  находится в зоне неопределенности.